La Personnalité

SUSAN C. CLONINGER

Médecine-Sciences
Flammarion

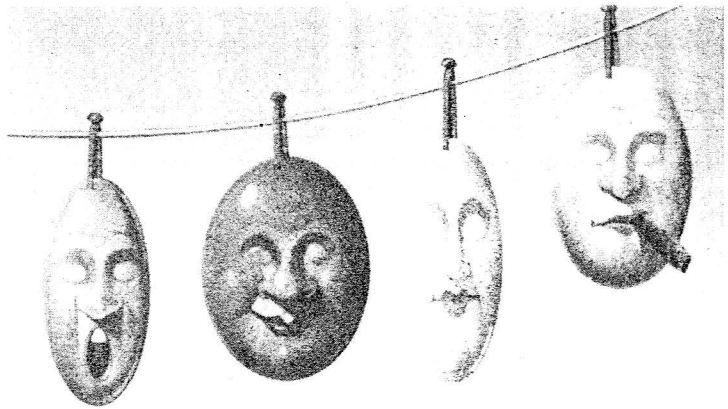
Chez le même éditeur

Collection « Psychiatrie », sous la direction de Lucien Colonna

Les maladies dépressives, par J.-P. Olié et H. Lôo.
Thérapeutique médicamenteuse des troubles psychiatriques de l'adulte, par D. Ginestet et V. Kapsambelis.
Psychanalyse et psychothérapies, par D. Widlöcher et A. Braconnier.
Épidémiologie et santé mentale, par V. Kovess.
Les schizophrénies. Aspects actuels, par J.-C. Scotto et T. Bougerol.
Psychiatrie du sujet âgé, par J.-M. Léger, J.-P. Clément et J. Wertheimer.

Dans d'autres collections

Psychologie, par D.-G. Myers.
Cas cliniques en psychiatrie, par H. Lôo et J.-P. Olié.
Âge, dépression et antidépresseurs, sous la direction de L. Colonna, V. Caillard et D. Bailly.
Dépression : risque suicidaire et indice de gravité, sous la direction de V. Caillard, M. Bourgeois, P. Ciadella et L. Colonna.
Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, par P. Ferrari et C. Epelbaum.
Introduction à la psychiatrie infantile, par C. Koupernik et F.H. Stone.
Sherlock Holmes et le cas du Dr Freud, par M. Shepherd.
La petite encyclopédie médicale, par M. Leporrier.
Traité de médecine interne Cecil, par J.-C. Bennett et F. Plum.
Traite de médecine, par P. Godeau, S. Herson et J.-C. Piette.
Médico, par L. Guillevin.



La personnalité

Description, Dynamique, et Développement

Susan C. Cloninger
Russel Sage College

Traduction de l'américain réalisée par Alice Tibi
Psychologue clinicienne, Docteur ès Lettres

Médecine-Sciences
Flammarion
4, rue Casimir-Delavigne, 75006 Paris

Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine de la médecine, le développement massif du photocopillage.

Le code de la propriété intellectuelle du 1er juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, du présent ouvrage est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. 01 44 07 47 70, fax : 01 46 34 67 19.

Les illustrations d'ouverture de partie et de chapitre sont de Theo Rudnak

Personality. Description, Dynamics and Development
Copyright © 1996 by W.H. Freeman and Company
All rights reserved
Printed in the United States of America
Library of Congress Catalog Card Number : 95-48100
ISBN : 0-7167-2825-7
First printing 1996, RRD

W.H. Freeman and Company
41 Madison Avenue
New York, NY 10010

Les crédits photographiques se trouvent à la page 564
et constituent la suite de la page de copyright

ISBN : 2-257-15529-7
© pour la traduction française, 1999 Flammarion
Imprimé en France

À Shirley et Butch

SOMMAIRE ABRÉGÉ

CHAPITRE 1	*Introduction*	1
PARTIE I	*La description de la personnalité*	**31**
CHAPITRE 2	*La description de la personnalité*	35
CHAPITRE 3	*Les traits de la personnalité*	71
CHAPITRE 4	*Différences entre les groupes*	104
CHAPITRE 5	*L'étude des individus*	144
PARTIE II	*La dynamique de la personnalité*	**177**
CHAPITRE 6	*Psychodynamique*	181
CHAPITRE 7	*La motivation dans la personnalité*	219
CHAPITRE 8	*L'adaptation au milieu*	251
CHAPITRE 9	*Le Soi*	285
PARTIE III	*Le développement de la personnalité*	**327**
CHAPITRE 10	***Continuité et changement à travers le temps***	**331**
CHAPITRE 11	*Les aspects biologiques de la personnalité*	367
CHAPITRE 12	***Tâches sociales et personnalité***	403
CHAPITRE 13	*Le contexte culturel de la personnalité*	433
CHAPITRE 14	*Conclusion*	467

SOMMAIRE

Préface XV

CHAPITRE 1 *Introduction* **1**

Le champ de la personnalité 1
État du domaine 3
Les deux traditions de la recherche sur la personnalité 4
La méthode scientifique 7
La personnalité : la tradition en matière de recherche 8
Les « deux démarches » de la psychologie scientifique de Cronbach 10
Mesurer la personnalité 12
Personnalité, valeurs sociales et objectivité scientifique 15
Philosophie de la science 17
Le positivisme logique 18
La méthode hypothético-déductive 19
Conception du progrès scientifique selon Kuhn 20
Problèmes philosophiques dans la théorie de la personnalité 21
Le réductionnisme 22
Le déterminisme 23
L'expérience subjective 24
Trois questions pour conduire la recherche sur la personnalité 25
Les points à retenir 26
Glossaire 27
Questions de réflexion 29
Stratégies de recherche : Interprétations diverses pour une même observation 9

PARTIE I
La description de la personnalité **31**

CHAPITRE 2 *La description de la personnalité* **35**

Langage et personnalité : description 35
Description de la personnalité à travers le langage quotidien 36
Étude des faits de langue 38
Le langage de la personnalité : mise à l'épreuve 42
Perceptions de la personnalité 43
La dénomination de traits de personnalité découle-t-elle d'une tendance naturelle ? 44
Théorie de la personnalité (implicite) de Layman 45
Les catégories naturelles de notre esprit 47
Clés pour le comportement 50
Le regard du sujet percevant 53
Le choix des principes 54
Comparer ou non 55
Traits ou types 56
Comportement ou processus masqués 58
Personnalité réelle ou personnalité construite 59
Question de point de vue ? 61
Ne pas négliger le contexte 61

Rôle de la théorie dans la description/évaluation 62
Description des guides théoriques 62
Évaluation des guides théoriques 64
Estimation de l'évaluation 64
Les points à retenir 66
Glossaire 68
Questions de réflexion 69
Stratégies de recherche : Le coefficient de corrélation dans la recherche sur la personnalité 39

CHAPITRE 3 *Les traits de la personnalité* **71**

Traits de personnalité : histoires et controverses 71
La conception des traits selon Allport 72
Critiques des approches par les traits de personnalité 73
Qui veut de la théorie ? 82
Modèles globaux des traits 84
Modèle à cinq facteurs 84
Un modèle à seize facteurs (Cattell) 91
Un modèle à trois facteurs (Eysenck) 94
Un modèle interpersonnel de trait (Wiggins) 95
Un modèle de fonctions psychologiques (Jung et l'indicateur de Myers-Briggs) 97
Comparaison des modèles 99
Les points à retenir 100
Glossaire 101
Questions de réflexion 102
Stratégies de recherche : Nos évaluations sont-elles convergentes ? Présentation de la matrice multi-trait multi-méthodes 88

CHAPITRE 4 *Différences entre les groupes* **104**

Pourquoi l'étude des différences entre les groupes ? 104
Les différences entre les groupes peuvent mener aux sources de la personnalité 104
Les normes des groupes nous aident à comprendre les individus 105
Différences ou similarités entre les groupes 108
Différences selon les sexes 108
Les différences entre les sexes dans les tests courants de personnalité 109
Individualité et lien social 111
Comportement altruiste (prêt à secourir) 114
Empathie et perception sociale 115
L'affectivité 115
L'agressivité 116
Conformisme 116
Capacités intellectuelles 118
Névrose et autres évaluations de la santé mentale 120
En quoi consistent vraiment les différences selon les sexes ? 120
Sexe : doutes sur la validité de la recherche appliquée aux différences selon le sexe 121
Différences raciales et ethniques 122
La personnalité dans les groupes minoritaires 122
Plus vite dit que fait : méthodes de comparaison des races, des ethnies et des groupes culturels 125
Validité des tests à travers les groupes : des défis et une approche nouvelle 130
La recherche transculturelle sur la personnalité 134
Études transculturelles utilisant les grands tests de personnalité 135
La traduction des tests de personnalité 136
Individualisme et collectivisme 137
Quelques précautions finales dans l'interprétation des différences entre les groupes 139
Les points à retenir 140
Glossaire 142
Questions de réflexion 143
Stratégies de recherche : Comparaison entre les groupes 126

CHAPITRE 5 *L'étude des individus* **144**

Brève histoire de la perspective idiographique 145
Les « traits uniques » de Gordon Allport 145
Le défi de Carlson : découvrir la personne perdue 146

D'autres chercheurs rejoignent l'étude de la personne 147
Études de cas cliniques 148
La psychobiographie 150
Psychobiographie psychanalytique 150
Limites de la psychobiographie à l'aide d'une théorie donnée 155
Analyse systématique des matériels biographiques 156
La théorie de l'écrit de Tomkins 156
Méthode d'Alexander : laissons les données se révéler d'elles-mêmes 157
Analyse de contenu 158
Codage des motivations 160
La participation des codeurs : les échelles d'estimation 161
Collecte des données de recherche individuelles 161
Le test du Répertoire de la Construction de Rôle (Role Construct Repertory, REP) 162
Comparaison à l'intérieur d'une personne : évaluation nominale 162
Entretiens individuels approfondis 165
Méthode de confrontation avec soi-même : dialogue avec l'individu 165
Estimation du comportement 166
Dans la recherche sur la personnalité, où se trouve la personne ? 167
Le scepticisme scientifique 168
Bien évidemment, une science de la personnalité requiert l'étude des individus 170
Les points à retenir 173
Glossaire 174
Questions de réflexion 175
Stratégies de recherche : Les observateurs s'accordent-ils sur ce qu'ils voient ? 169

PARTIE II
La dynamique de la personnalité **177**

CHAPITRE 6 *Psychodynamique* **181**

L'Inconscient 182
Les origines infantiles de l'Inconscient 183
De la clinique au laboratoire expérimental 184
Nouvelles considérations sur la conscience 190
La créativité 191
L'Inconscient cognitif, alternative moderne 192
Les rêves 195
La théorie freudienne des rêves 195
Les perspectives physiologiques de l'action de rêver 196
L'interprétation des rêves : un défi pour la science 197
Les études empiriques du souvenir des rêves 198
Les tests projectifs 198
Les mécanismes de défense 199
Indications des tests projectifs 201
Les questionnaires peuvent-ils mettre à jour les défenses ? 202
Les études expérimentales des mécanismes de défense 203
Hypnose 203
L'hypnose et le rappel des souvenirs 204
Tout le monde peut-il être hypnotisé ? 205
Modèles hypnotiques 206
L'hypnose et le traitement clinique 208
L'hypnose dans les études expérimentales des postulats psychodynamiques 208
La sexualité 209
La théorie freudienne de la sexualité infantile 209
Les études sur les agressions sexuelles 211
La psychothérapie 212
Problèmes culturels et théorie psychodynamique 214
Les points à retenir 214
Glossaire 216
Questions de réflexion 218
Stratégies de recherche : Les effets de l'attente 186

CHAPITRE 7 *La motivation dans la personnalité* **219**

Le legs d'Henry Murray 220
L'évaluation des motifs : l'aperception thématique 221
La fiabilité de la cotation 223

Pourquoi ne pas recourir aux auto-évaluations ? 225
La motivation d'attachement : à la recherche de l'amitié 226
Comportements associés à la motivation d'attachement 226
Une évaluation alternative : la motivation à la proximité 227
La motivation de réussite : à la recherche de l'excellence 228
Les comportements associés à la motivation de réussite 228
Différences selon les sexes et les genres : les limites de la pure théorie 230
La pensée entre aussi en compte : les attributions de la réussite 237
L'ardeur à la tâche : la motivation interne 239
Motivation au pouvoir : la recherche de l'influence 242
Les comportements associés à la motivation au pouvoir 242
Carrières 244
Les effets physiologiques de la motivation : l'esprit et le corps 245
Les motivations peuvent-elles changer ? 247
Les points à retenir 247
Glossaire 248
Questions de réflexion 250
Stratégies de recherche : Effets principaux et interactions dans les expérimentations 236

CHAPITRE 8 *L'adaptation au milieu* **251**

Le stress 252
Facteurs de stress : les sources du stress 252
Modèle d'estimation du stress de Lazarus 255
Faire face : venir à bout du stress 256
Modes d'affrontement alternatifs : affronter le problème ou affronter la situation affective 257
Quels éléments déterminent le choix d'une technique d'affrontement ? 259
Les techniques d'affrontement sont-elles opératoires ? 260
Peut-on améliorer la qualité des modes d'affrontement ? 263
Affectivité, affrontement et santé 263
Le syndrome général d'adaptation 264
Événements de la vie et risque de maladie 265
La personnalité et le rapport stress-maladie 265
Profils de personnalité pour les maladies spécifiques 272
Les points à retenir 281
Glossaire 282
Questions de réflexion 283
Stratégies de recherche : Études combinées avec la méta-analyse 268

CHAPITRE 9 *Le Soi* ***285***

Valorisation de soi-même 287
Conserver son estime de soi 288
Bénéfices d'une estime de soi élevée 288
Estime de soi dans différents groupes de populations 290
Comment nous nous présentons aux autres 291
Autogouvernement 292
La conscience de soi en public 294
Se connaître soi-même 294
Conscience de soi intime 295
Le concept de soi 296
Histoires de vies 301
Se connaître à travers ses sentiments 302
Développement de son propre potentiel 303
Se fixer des buts 303
Croire que nous pouvons réussir 310
Donner notre pleine mesure humaine 320
Les points à retenir 321
Glossaire 323
Questions de réflexion 324
Stratégies de recherche : Observations rapprochées sur les relations de cause à effet 315

PARTIE III
Le développement de la personnalité **327**

CHAPITRE 10 *Continuité et changement à travers le temps* ***331***

Études longitudinales de la personnalité 331
Schémas d'étude de vies 332
Vies et codes informatiques : analyse des données longitudinales 334
Stabilité ou changement ? 336
Théories du développement 344
Effets de l'expérience : théorie de l'apprentissage 344
Les stades de la vie 346
Théorie du développement du soi 349
La petite enfance, base précoce de la personnalité 353
L'enfance : la personnalité se construit dans la famille 356
L'adolescence : se forger une identité personnelle 358
L'âge adulte : la personnalité mature 361
La vieillesse 361
Leçon d'humilité : la complexité de la personnalité 362
Les points à retenir 363
Glossaire 364
Questions de réflexion 365
Stratégies de recherche : Les changements à travers le temps : pourquoi les études longitudinales sont plus performantes 338

CHAPITRE 11 *Les aspects biologiques de la personnalité* **367**

Quelques relations étonnantes unissant personnalité et biologie 368
La biologie joue un rôle sur les traits de personnalité 370
Le modèle d'Eysenck 370
Le modèle de Gray 372
La théorie biosociale de Cloninger 374
Hérédité et personnalité 375
Les conceptions erronées sur l'hérédité 377
Le rôle du milieu 381
Le caractère 384
Le caractère au cours de la petite enfance 384
Le caractère au-delà de la petite enfance 386
L'affectivité 387
Les émotions positives et négatives 388
L'angoisse 390
Intensité des affects 390
La recherche de sensations 391
Les manifestations faciales de l'émotion 391
L'approche évolutive 393
Les différences humaines dans la perspective de l'évolution 395
Les points à retenir 399
Glossaire 400
Questions de réflexion 401
Stratégies de recherche : Comment connaissons-nous la part de ce qui est hérité ? 378

CHAPITRE 12 *Tâches sociales et personnalité* **403**

L'éducation 404
L'intelligence 404
La personnalité dans l'éducation 405
Le travail 408
Efficacité personnelle et choix de carrière 408
La complexité cognitive 408
Traits de personnalité et choix de carrière 410
L'éthique protestante du travail 411
Personnalité et performance au travail 412
Travail et satisfaction 413
Amour et mariage 415
Être parents 418
La vie politique 420
La religion 424
Nos multiples tâches sociales 429
Les points à retenir **429**
Glossaire 430
Questions de réflexion 431
Stratégies de recherche : Les sujets qui se prêtent à la recherche peuvent-ils représenter le grand public ? 426

CHAPITRE 13 *Le contexte culturel de la personnalité* **433**

Différences nationales 434
L'amae japonais *437*
Contexte culturel de l'individualité : cultures individualiste et collective *439*
Race et ethnie 442
Race et santé mentale *443*
Identité raciale/ethnique *444*
L'adaptation à une nouvelle culture *446*
Le genre 449
Genre et culture *450*
Séparé ou relié : les différences selon les genres *451*
Orientation du rôle sexuel *454*
Théorie du schéma des genres *458*
Rôles suivant le genre et bien-être psychologique 460
La réussite *461*
Masculin et féminin : dans quelle culture ? *462*
Implication de la culture en psychologie 462
Les points à retenir 463
Glossaire 464
Questions de réflexions 465
Stratégies de recherche : Les méthodes de recherche limitent-elles nos investigations ? Opportunité d'une diversité dans les méthodes 452

CHAPITRE 14 *Conclusion* **467**

Les trois questions fondamentales : description, dynamique et développement 468
Description *470*
Dynamique *472*
Développement *473*
Perspectives dans les stratégies de recherche 474
De quoi le futur sera-t-il porteur ? 476
Les points à retenir 478
Questions de réflexion 479

APPENDICE : Analyse factorielle **480**
Références **485**
Remerciements **544**
Index des auteurs **546**
Index des matières **557**

PRÉFACE

La personnalité occupe pour moi l'un des champs les plus passionnants, quoique frustrant, de la psychologie. Celui-ci vise à doter d'une théorie systématique et de rigueur scientifique les questions les plus fondamentales : qui sommes-nous et comment sommes-nous devenus tels. Se manifestant sous forme d'éclairs ou de signes, les réponses refusent de se laisser saisir, tout comme un hologramme suggère des formes mais n'est pas lui-même le matériau dur et consistant que nous cherchons. Parfois je songe à ceux d'entre nous devenus des fanatiques de ce domaine : ils ressemblent à ces jeunes enfants qui assomment les grands de leurs « pourquoi » sans trêve. Sans ces questionnements, la vie paraîtrait plus simple, mais tant de lumières, de prodiges nous feraient défaut, sans compter le frisson de la quête.

Comment organiser le domaine ? De la théorie à la recherche : une réorientation

Nos questions sont ardues. Les réponses sont perpétuellement sur la sellette et, comme le chapitre 1 l'expose plus loin, les experts divergent sur la façon de mener l'exploration. Les chercheurs peuvent mettre tels résultats de côté pour se concentrer sur une énigme plus réduite, mais comment enseigner une telle matière dans la salle de classe ? Le premier (et souvent le seul) cours sur la personnalité doit-il être conçu autour des théories traditionnelles qui, pour fournir un ancrage familier, n'en sembleraient pas moins vieillottes ? Ou bien faut-il mettre l'accent sur la recherche contemporaine, en risquant non seulement de se couper du public mais de voir beaucoup du contenu de ce cours devenir obsolète en quelques années ? Il existe de nombreux secteurs où le savoir connaît le développement du champignon, mais peu dont les bases semblent aussi incertaines que celles de la personnalité ! Quel rôle jouent-elles, ces vastes théories, grandement métaphoriques, que concoctent les thérapeutes pour éclairer leur lanterne et aiguiller leur intervention ? Ces vastes théories sont-elles des guides appropriés pour la recherche ? Comment pouvons-nous concilier de telles théories avec des approches nouvelles, plus délibérément* scientifiques dans les termes, et voulues comme des guides bien plus à l'intention des chercheurs que des cliniciens ? N'est-il pas insensé d'espérer un effet optimal des mêmes théories pour les deux objectifs ? Alors que le champ de la personnalité est devenu plus évidemment** scientifique dans ses méthodes, le legs de la théorie

* N.d.T. : self-consciously.
** N.d.T. : également self-consciously.

clinique, délivré hardiment par Freud, Jung, Adler, Horney et d'autres, exhale aujourd'hui un parfum d'histoire.

Qu'allons-nous faire de ce mouvement issu de la tradition théorique et fondé sur la thérapie, face aux approches modernes destinées prioritairement à la recherche ? À certains égards, le déplacement en direction de la rigueur scientifique est un pas en avant car de telles méthodes scientifiques aident vraiment à distinguer la vérité de l'erreur. À d'autres égards, c'est un pas en arrière car (selon l'avertissement d'Abraham Maslow), pendant que nous jouions au jeu de la recherche, nous avons perdu de vue quelques-uns des résultats et des applications les plus importants de notre compréhension du domaine. J'aimerais disposer des deux, comme les familiers de mon précédent ouvrage sur la théorie de la personnalité le savent. Contrainte de choisir, cependant, j'aurais à admettre que, puisque nous nous posons toujours des questions fondamentales sur la personnalité, pouvant requérir des révisions théoriques déchirantes, les théories traditionnelles amplement fossilisées ne nous serviraient sans doute pas dans l'avenir. À l'instar des cartes anciennes, elles sont pittoresques, fécondent notre vision historique par des intuitions vitales, mais ne seraient pas assez précises pour les tâches auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui. Le monde requiert une représentation à trois dimensions. La personnalité, également, est tridimensionnelle (au minimum). Regardons-la dans une perspective tridimensionnelle (3D). Que verrions-nous ?

Les 3D de la personnalité

En concevant ce livre comme je l'ai fait, je suggère que la recherche actuelle sur la personnalité peut trouver un cadre de travail systématique à travers trois questions fondamentales : quelle *description* pour la personnalité ? Quelle *dynamique* nous fait-elle fonctionner ? Comment *développons-nous* la personnalité que nous affirmons ? La première partie examine la première question, la description de la personnalité, élément fondamental à une quelconque discussion sur le sujet. Le chapitre 2 aborde la façon dont tout un chacun décrit la personnalité et comment les chercheurs ont construit sur ces bases des descriptions qui affinent le concept de trait de personnalité. Le chapitre 3 s'engage dans les controverses théoriques historiques à propos des traits de personnalité et présente les différents modèles actuels de traits de personnalité qui guident les chercheurs. Le chapitre 4 examine les différences, à l'intérieur de la personnalité, entre les hommes et les femmes et au sein de groupes raciaux et ethniques, en débattant des précautions qui doivent présider à la conduite d'une recherche comparative de cet ordre et à son interprétation. Par contraste avec cet accent sur les comparaisons entre catégories de populations, le chapitre 5 analyse les approches passées et présentes sur les individus étudiés dans leur unicité.

Décrire les populations ne suffit pas ; nous devons aussi comprendre le pourquoi de leur comportement. Les théories historiques de la personnalité, à commencer par la théorie psychanalytique de Freud, ont abordé ce problème ; mais de telles approches historiques ont été révisées et « reconceptualisées » par les chercheurs modernes. La deuxième partie de cet ouvrage prend le second problème en considération : la dynamique de la personnalité. L'affirmation de la psychanalyse selon laquelle nous sommes mus par des motifs inconscients n'a pas guidé que les thérapeutes ; beaucoup de ses assertions (par exemple, sur les rêves, l'hypnose et la sexualité) ont été également mises à l'épreuve par les chercheurs, comme l'expose le chapitre 6. Ceux de la tradition d'Henry Murray ont pris en compte d'autres motifs inconscients : le désir de réussite, d'attachement, la soif de pouvoir et la peur de réussir*, présentés au chapitre 7 avec les approches théoriques et la recherche actuelles correspondantes. Le chapitre 8 considère la dynamique de la personnalité dans la perspective du stress et de la faculté d'affrontement**, y compris des modes alternatifs d'affrontement et de leur résultat effectif, ainsi que les recherches reliant la personnalité aux maladies physiques. Le soi, présenté au chapitre 9, est central dans la dynamique de la personnalité, puisque pour chacun d'entre nous, l'estime et la connaissance de soi font l'objet d'une lutte, les choix de vie dérivant fondamentalement de croyances sur soi-même.

La personnalité se développe avec le temps et nous ne pouvons saisir les adultes sans prendre en compte également l'incidence de l'histoire de leur développement et des tâches actuelles qui lui correspondent. Les variations biologiques influencent pareillement ce dernier : ceci fait l'objet du chapitre 11, ainsi que l'hérédité et l'humeur. Les émotions sont vues ici comme un phénomène aux implications tant physiologiques que de l'ordre de l'expérience, et l'on y présente la

* N.d.T. : en anglais : achievement, affiliation, power and fear of success.

** N.d.T. : coping.

personnalité dans une perspective évolutive. Dans le chapitre 12, nous abordons la dynamique de la personnalité sous l'horizon social : nous débattons du lien qui unit la personnalité aux tâches sociales majeures (éducation, travail, amour et mariage, fonctions parentales*). Comme nous le voyons dans le chapitre 13, la culture constitue le contexte dans lequel la personnalité se développe, ce qu'attestent les études interculturelles et celles menées sur l'effet de la race**, de l'ethnie et du genre sur la personnalité. Le chapitre 14 conclut en intégrant le débat sur les 3D : description, dynamique, développement, mettant en perspective les stratégies de recherche.

Ces trois questions exigent une réponse, à moins de renoncer à comprendre la personnalité. Les réponses, bien entendu, sont intriquées de façon non toujours apparente, dans la forme que prend un livre au schéma nécessairement linéaire. Les interconnexions deviennent évidentes lorsque le même sujet (comme la culture ou l'émotion ou le désir de réussite) apparaît dans plus d'un chapitre. Si vous pouviez voir l'espace où j'écris, avec son système à entrées multiples et ses piles de sempiternels dossiers, vous sauriez que je ne me représente pas ces questions comme séparées. Les réponses qu'elles appellent doivent être coordonnées. La théorie à présent populaire du chaos me tient à cœur, elle décrit un ordre émergeant de ce qui semble être un amoncellement de processus infimes, mais, si nous ne regardons que les détails, nous risquons de ne plus apercevoir les structures. Nos perspectives doivent être en « 3D ».

Parmi les défis à la compréhension de la personnalité, l'un des plus éminents tient au fait que la personnalité subit l'influence de nombreux niveaux d'expérience, depuis la biochimie de nos organismes jusqu'aux institutions culturelles qui impriment une direction à nos combats d'hommes et de femmes, et parfois y font obstacle : depuis le flux de nos intuitions et de nos représentations inconscientes jusqu'à la logique consciente dictée par notre raison, de la sphère intime et personnelle à l'expérience sociale et communautaire. Il nous faut peser tous les niveaux et nous efforcer aussi de comprendre de quelle façon ils sont reliés. Le problème des différences individuelles représente encore un autre challenge. Les psychologues de la personnalité en ont fait un sujet d'étude majeur en décrivant comment la personnalité varie d'un individu à l'autre, et nous examinons des modèles descriptifs tôt dans notre texte. Une telle approche est cependant limitée si l'on n'envisage également les processus qui nous influencent en totalité, à savoir les processus dynamique et développemental abordés dans les deuxième et troisième parties.

La personnalité constitue un champ empirique qui requiert le statut de science. Bien que nous retirions de notre vie quotidienne des idées menant au-delà de ladite science, nous devons résister à la tentation d'accepter ces idées sans mise à l'épreuve suffisante.

L'engagement scientifique exige une appréciation à l'aide de méthodes acérées pour effectuer des observations. Dans cet ouvrage, les méthodes de recherche sont considérées dans des rubriques délimitées. En examinant les méthodes de recherche en rapport étroit avec des résultats concrets spécifiques, les étudiants peuvent mieux comprendre les méthodes et leur importance. Cette compréhension est essentielle pour évaluer les découvertes et déterminer si elles s'appliquent ou non à une situation ou à une personne donnée.

À destination de l'étudiant, le texte comprend de nombreuses occurrences pédagogiques :

- Des voies stratégiques de recherche, dans chaque chapitre, expliquent les méthodes spécifiques de conduite de la recherche.
- Des résumés sous forme de « points à retenir » à la fin de chaque chapitre donnent la liste des thèmes majeurs traités.
- Des glossaires par chapitre définissent les nouveaux termes introduits dans chacun d'eux.
- Des questions de réflexion proposent des défis aux étudiants, pour leur permettre d'évaluer ce qu'ils ont appris de façon critique.

Pour le professeur

Les professeurs vérifieront que l'organisation des « 3D » fournit un cadre logique de travail permettant de modifier le cours en fonction de leurs objectifs et de leurs intérêts particuliers. Avec mon coauteur, je présente des suggestions de lecture et d'activités de travaux dirigés dans le *Manuel du professeur****, qui inclut aussi des questions-test à choix multiples, vrai-faux, et à forme d'essai.

* N.d.T. : parenting.

** N.d.T. : la notion de « race », aujourd'hui désuète, s'applique ici aux minorités américaines, spécialement la communauté noire, sans qu'une intention discriminatrice puisse être inférée au choix du terme. Elle se trouve définie plus loin.

*** N.d.T. : non traduit.

Remerciements

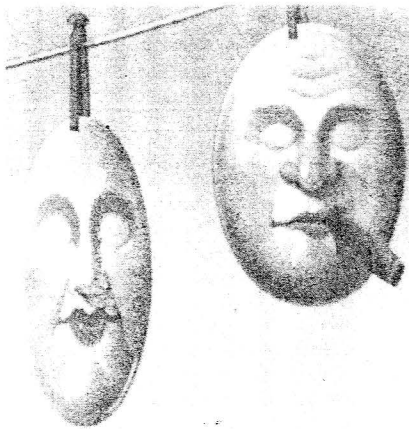
De nombreuses personnes méritent des remerciements pour leur soutien et leur aide durant la rédaction de ce livre. Susan Finnemore Brennan, mon éditeur aux États-Unis, a, la première, eu l'idée de ce livre. La forme finale lui a donné du fil à retordre ; elle a obtenu de moi, à force de persuasion, une organisation meilleure que celle que j'avais d'abord proposée, car elle est passée maîtresse dans l'art de faire une menue suggestion au moment précis où elle aura le plus grand impact. Telle un jardinier, elle a taillé légèrement, imaginé ce qui pourrait advenir, et su à quel moment se montrer tout simplement patiente et avoir confiance : quelque chose poussait quelque part, durant des périodes d'endormissement apparent. Susan a aujourd'hui publié deux de mes livres et nous songeons avec plaisir à un troisième. Un groupe de professionnels extraordinaires l'a assistée, aux éditions W. H. Freeman & Co : Travis Amos a dirigé le programme photographique, trouvant des photos qui provoquent la réflexion tout en amenant une aération salutaire dans le texte. Diane Cimino Maass a supervisé l'édition finale et la production, en faisant apparaître le texte et le savoir-faire tels que vous les voyez, manifestant sa bonne humeur à un paresseux auteur loin d'en mériter autant. Blake Logan a dessiné l'intérieur du livre, Paul Rohloff a coordonné la fabrication, et Sheridan Sellers a composé cet ouvrage, facilitant la marche des différentes phases plus que je ne l'aurais imaginé. J'aimerais aussi remercier Amy Sheridan pour son aimable assistance. Plusieurs critiques ont fait des suggestions à plusieurs étapes de la rédaction. Leurs réactions ont amélioré le texte, même si aucun d'entre eux ne serait en accord avec le résultat final ; peut-être aurais-je dû davantage tenir compte de leur avis. Merci aux critiques suivants : A. R. Allgeier, Bowling Green University ; Marvin Brodsky, Université du Manitoba ; Bernardo J. Carducci, Université d'Indiana Southeast ; Russel Cropanzano, Université de l'État du Colorado ; Scott J. Dickman, Université du Massachusetts à Dartmouth ; Karen G. Duffy, SUNY Genesco ; Barry Fritz, Quinnipiiac College ; Sherryl Goodman, Université d'Emory ; Sharon D. Herzberger, Trinity College ; James J. Johnson, Université de l'État d'Illinois ; Laura King, Université Southern Methodist ; David C. Munz, Université de St. Louis ; Robert Nadon, Université de Brock (St. Catharines, Ontario) ; Brian Stagner, Université du Texas A & M ; J. Kevin Thompson, Université de Floride du Sud ; et Jerry S. Wiggins, Université de Colombie britannique.

J'ai eu le bonheur de recueillir le conseil avisé et l'appui de mes collègues et amis du Russel Sage College, particulièrement mes collègues du département de Psychologie ; de nombreux libraires, tant patients que serviables ; spécialement Jane Neale, qui a mis au point l'index thématique ; et d'accommodants administrateurs de collège, qui, en m'ayant accordé un congé sabbatique, m'ont permis de terminer ce livre et de commencer le suivant. Ma famille, comme les bonnes familles de partout, applaudit ce qu'elle ne comprend pas toujours, et c'est pourquoi je remercie mon père, ma mère, Shirley, Butch (que chacun, mis à part ses sœurs, nomme Clyde), et John. Au cours des dernières phases de la rédaction, ma mère est morte subitement, et je désire particulièrement remercier ma thérapeute, Pearl Mindell, pour m'avoir aidée à trouver un nouvel équilibre entre la peine, la croissance et la poursuite des engagements de la vie et de ses chances.

Sue Cloninger
Université de l'État d'Illinois

La personnalité

CHAPITRE 1



Introduction

La recherche scientifique a sans aucun doute transformé la vie des hommes. Les progrès de l'énergie, des transports, de la communication – legs du savoir scientifique sur le monde physique – ont changé nos existences d'innombrables manières. Avons-nous acquis des leçons comparables sur la personnalité humaine ? Non, mais peut-être la comparaison est-elle injuste. Les chercheurs scientifiques n'ont commencé à explorer la personnalité que dans les années 1930 (Pervin, 1990). À bien des égards, nous nous démenons toujours pour identifier les questions et les problèmes qu'il faudrait aborder. Mais cependant, beaucoup a été éclairci, et l'on applique déjà les découvertes issues de la recherche aux problèmes pratiques. On utilise des tests de personnalité pour conseiller le public sur ses choix de carrière par exemple, et le système judiciaire prend en compte les données de la recherche sur la validité des souvenirs, lors d'accusations en matière d'agression sexuelle.

Le champ de la personnalité

Le domaine de la psychologie de la personnalité emprunte largement au reste de la psychologie comme aux sciences naturelles et sociales. Une définition de la personnalité, parmi d'autres, se concentre sur le fonctionnement de la personne individuelle ; elle définit la **personnalité** comme le *fonctionnement psychologique de la personne individuelle*. Elle comprend les diverses qualités des individus et les facteurs d'influence de leur fonctionnement psychologique. Les variations biologiques, les influences d'origine sociale, les facteurs cognitifs, les expériences infantiles, les objectifs et les choix individuels, ainsi que d'autres aspects de la

personnalité ont été décrits par de nombreux théoriciens et chercheurs comme des composantes de la personnalité.

La gamme des thèmes que les chercheurs étudient ne connaît qu'une exigence : l'engagement à la **méthode scientifique**. La science détermine la vérité des énoncés obtenus par la *méthode empirique*. C'est-à-dire que les énoncés sont acceptés ou rejetés après une investigation systématique et la vérification des observations par des observateurs indépendants. Par exemple, beaucoup de gens croient que des parents aimants produiront des enfants équilibrés ; mais un scientifique n'accepterait pas une telle affirmation sans une preuve fondée sur l'observation des faits. Quels faits seraient-ils pertinents ici ? Voulons-nous dire que « les parents qui passent beaucoup de temps avec leurs enfants auront des enfants bien notés en conduite par leurs professeurs » ? Ou que « les parents qui ne battent pas leurs enfants auront des enfants en tête de tests de popularité » ? Chacune de ces prédictions spécifiques au sujet d'une observation, au cours d'une étude scientifique, s'appelle une **hypothèse**. La méthode scientifique requiert que nous acceptions des énoncés comme vrais dans le seul cas où les hypothèses qui leur correspondent sont confirmées par l'observation.

Il n'est pas chose facile d'appliquer des méthodes scientifiques à l'étude de la personnalité. Il n'est pas aisé de formuler des convictions que nous souhaitons tester dans les termes précis requis par les hypothèses scientifiques. Qui plus est, nous introduisons dans ce champ des préconceptions susceptibles de dévier nos observations et de limiter les questions que nous posons. Par exemple dans le passé, des générations de chercheurs se sont interrogés sur l'influence des mères dans le développement de leurs enfants, en ignorant l'influence des pères, à cause de leurs postulats sur le rôle des femmes dans la famille et celui des hommes au travail. (Alors que j'analysais des données à partir d'un échantillon national, je tombai sur une portion réduite de l'échantillon où le chômage parental semblait être associé à une diminution du crime et de la violence dans les écoles. J'avais été priée de laisser tomber l'idée plutôt que d'examiner l'association systématiquement. Le fait que le chômage puisse avoir des effets bénéfiques quelconques était si contraire à l'idée préconçue que le travail est une bonne chose, que les données empiriques étaient estimées non pertinentes.) Les croyances au sujet de « la nature humaine » sont enracinées dans notre conscience et nous y tenons avec bien plus de ténacité qu'aux hypothèses expérimentales requises par la science. La science exige que les hypothèses soient écartées si l'observation ne les confirme pas ; nos croyances sont souvent plus ardues à ébranler. Pour nous rapprocher de notre sujet, la personnalité, nous sommes confrontés à des difficultés différentes de celles des scientifiques qui sondèrent la structure de l'atome ou la vie de la cellule.

En dépit de ses limites, l'approche scientifique est tentante car elle offre une méthode capable de faire le tri entre les vraies et les fausses certitudes. Plutôt que de renoncer à la science dans les secteurs proches de notre expérience individuelle, reconnaissons que la discipline scientifique est particulièrement importante dans ce domaine. Néanmoins, ces méthodes ont été faites pour l'étude du monde naturel, et non de l'expérience humaine. Comme nous le verrons dans ce chapitre, l'application des méthodes scientifiques à la personnalité a fait surgir des questions ; une adaptation de ces méthodes pourrait être nécessaire.

Peut-on réconcilier l'approche scientifique avec les idées préconçues que nous avons dans la compréhension de la personnalité ? On trouve des intuitions

sur cette dernière dans la littérature, la religion et la culture humaine en général. Cependant, une comparaison systématique de ces intuitions avec les études scientifiques de la personnalité s'avérerait une entreprise ambitieuse. La science aspire à être désintéressée ; mais le champ de la personnalité ne représente pas un engagement purement universitaire. À travers son histoire, l'étude de la personnalité a subi l'influence des préoccupations des cliniciens : ils voulaient aider les hommes à vivre mieux. Est-il possible, à présent, de créer un contexte désintéressé pour une telle recherche, ou du moins un contexte où nos valeurs ne déformeraient pas nos observations ?

État du domaine

Quel est l'état actuel du domaine de la personnalité ? Au plan de la méthode, d'importants développements ont marqué les procédures utilisées par les chercheurs scientifiques. Nous avons progressivement mis au point des évaluations sophistiquées, et nos techniques d'analyse des données ont également évolué jusqu'à l'exploitation des ordinateurs modernes. Au plan conceptuel, cependant, notre ultime impression est que le domaine est en plein remous. L'emportant sur la détermination des objets d'étude, la tendance est aux évaluations correctes et aux méthodes statistiques, aux intérêts personnels, aux réalités de fond et aux marottes en cours, plutôt qu'à une vision des priorités de recherche largement partagée.

D'où pourrait nous venir une telle vision partagée des priorités ? D'après Thomas Kuhn (1970), on peut parler de *science véritable* lorsque les scientifiques ont un **paradigme** commun, qu'ils sont d'accord sur les affirmations fondamentales et la méthodologie de leur discipline. Cela autorise chaque chercheur à s'engager dans une tentative susceptible d'être abordée, confiant dans la certitude que la tâche fera avancer la discipline. La physique, science qui surpasse en maturité la psychologie, a été partie prenante d'hypothèses sur la matière et l'énergie, fondamentales pour tout travail de physicien. L'étude de la personnalité, par contraste, ne possède pas de paradigme commun qui puisse servir de base au travail de chacun. Quand une personne se sent anxieuse, par exemple, est-ce le signe que des conflits inconscients sont entrés en jeu ? L'angoisse est-elle causée par des facteurs récurrents dus au milieu, liés à des moments difficiles du passé ? Est-ce la marque d'une personne en proie à des troubles de l'adaptation ? S'agit-il du refoulé d'un manque de courage à obéir à sa nature profonde ? L'angoisse est-elle le signal d'une activité biologique plus caractéristique de certaines personnes que d'autres ? Chacune de ces hypothèses recueillerait l'assentiment de certains psychologues et serait rejetée par d'autres. Plus troublant encore : parce que les psychologues de la personnalité partent de présupposés différents, ils ne sont pas d'accord sur la façon de mener la recherche et trouvent régulièrement non conforme à leurs propres canons de la personnalité toute recherche inspirée par des présupposés de base différents des leurs.

Quelques-uns des points de vue en conflit se trouvent brièvement décrits au tableau 1-I. On appelle généralement ces perspectives différentes *théories*, bien que cet usage soit parfois critiqué car le terme de *théorie* implique un exposé formel hautement systématique et présenté de façon consistante. Comme nous le suggérons dans le tableau, ceux qui essayent de faire progresser la compréhension de l'angoisse ou d'autres phénomènes sont en désaccord sur la question de savoir

TABLEAU 1-1 **Perspectives théoriques majeures au sujet de la personnalité**

Perspectives majeures	*Approche spécifique de la personnalité*
Approche par le trait	Affirme que chaque individu a des caractéristiques (traits) stables de personnalité.
Approche psychanalytique	Affirme que chacun est mu par des conflits affectifs ayant leur origine dans l'enfance. Cherche à comprendre l'Inconscient à travers les rêves, la libre association et toutes les productions de l'esprit.
Approche cognitive	Affirme que les idées et les convictions de chacun sont centrales dans la personnalité. Cherche à mesurer les idées et les convictions de chacun pour comprendre comment elles conduisent au comportement lors de situations spécifiques.
Approche humaniste	Affirme que chacun possède une tendance innée à développer son potentiel humain plein ; c'est-à-dire à s'auto-réaliser. Cherche à décrire l'individu pleinement développé et les conditions sociales qui favorisent le développement personnel.

ce qu'il faudrait étudier chez la personne anxieuse : les rêves, le milieu, les idées, le potentiel ou les réponses aux questionnaires. Une telle mésentente limite jusqu'à un certain point la possibilité, pour les chercheurs, de s'appuyer sur le travail des collègues. C'est comme si des douzaines d'ouvriers du bâtiment construisaient une maison, mais chacun muni d'un plan différent. Hans Eysenck compare cette situation à la construction de la tour de Babel (Eysenck, 1986a). Peut-être les modules finiront-ils par s'ajuster, mais cela semble peu probable.

Pourquoi existe-t-il de si nombreux points de vue en conflit à propos de la personnalité ? Peut-être ce domaine est-il trop vaste pour être jamais unifié par un seul paradigme. Peut-être les scientifiques ont-ils confié au laboratoire les différentes explications de bon sens dont ils disposaient sur la personnalité. Peut-être enfin les psychologues de la personnalité ne savent-ils pas ce qu'est la recherche scientifique. Eysenck (1986a) décerne un blâme aux psychologues pour leur indiscipline, leur ignorance et leur paresse, devant la tâche d'un bon travail scientifique systématique. Il serait plus approprié cependant (et sûrement plus charitable) de remarquer que le domaine est encore très jeune dans la famille des sciences. Les paradigmes communs émergent avec le temps. La personnalité continue de se développer.

Les deux traditions de la recherche sur la personnalité

Deux traditions différentes, la **psychologie clinique** et la psychologie universitaire, ont exercé leur influence sur le champ de la personnalité. Beaucoup des

théoriciens de la personnalité les plus renommés étaient des cliniciens : Freud, Jung, Adler, Horney, Rogers, Kelly et d'autres. Les psychologues cliniciens privilégient l'adaptation à la vie quotidienne et interviennent souvent, au moyen de la thérapie, pour améliorer l'existence des individus (en particulier de ceux qui souffrent de troubles affectifs). Les cliniciens étudient chaque personne en profondeur. Ils décrivent généralement leurs observations à l'aide du langage plus qu'avec des scores quantitatifs, et font plus souvent état d'études de cas individuels que d'analyses statistiques de groupes humains (il y a, bien sûr, des exceptions. Une tradition de *recherche clinique* s'est développée, dans laquelle figurent diagnostic et voies de traitement de praticiens ; beaucoup de cliniciens, également, affichent des positions universitaires.).

Une seconde tradition modèle le champ de la personnalité : c'est celle de la **psychologie universitaire**, dont les piliers sont la recherche et la théorisation. Cattell, Allport, Murray, Bandura et Mischel, parmi d'autres, sont des chercheurs renommés ainsi que des théoriciens de la personnalité. De plus, beaucoup de chercheurs sont davantage connus pour leur travail sur des thèmes spécialisés, que pour avoir proposé de grandes théories de la personnalité. De façon typique, les chercheurs étudient des groupes humains plutôt que des individus. Ils examinent des aspects préférentiels de la personnalité, plus qu'ils ne tentent de saisir la personne dans sa totalité (Carlson, 1971). Ils expriment presque toujours leurs observations à travers des nombres et rapportent des analyses statistiques.

La tradition clinique Les thérapeutes utilisent les théories de la personnalité qui ont marqué l'évolution de la pratique clinique. En bien des cas, ces théories ont été tout autant étendues aux sujets « normaux », ne suivant pas de traitement. Sigmund Freud, par exemple, revendiquait sa théorie non comme une théorie clinique pure et simple mais comme une théorie psychologique de portée générale. La théorie de Carl Rogers, centrée sur le patient, a fait naître des applications qui vont au-delà du cabinet de consultation, vers le monde du travail et les écoles.

Les approches qui dérivent de la clinique soulignent généralement le comportement adaptatif de la personne entière ; à savoir, comment la personne affronte les stress et les défis de la vie. Elles ne limitent pas leur intérêt à un ou deux aspects de la personnalité, tel qu'un ensemble limité de traits de personnalité. Considérez comment un clinicien émérite, Erik Erikson, décrit le procédé de l'interprétation des rêves. Un patient a fait le rêve suivant :

> *Il y avait une grande tête* assise sur le buggy des jours réservés au cabriolet à cheval**. La face était complètement vide, et il y avait d'horribles cheveux visqueux et semblables à des serpents tout autour. Je ne suis pas sûr qu'il ne se soit pas agi de ma mère. (Erikson, 1958, p. 71)*

L'interprétation qu'Erikson donne de ce rêve invoque des causes provenant de différentes sources : l'angoisse du patient, son vécu infantile avec sa mère, son incertitude sur l'approbation de son thérapeute, l'apparence physique du thérapeute, l'iconographie biblique et davantage encore. En termes psychanalytiques, le rêve était « surdéterminé ». C'est-à-dire que le rêve présentait plusieurs sources combinées sous une forme condensée.

Clairement, les cliniciens usent de leur intuition pour déchiffrer de tels rêves. En un sens, cette ouverture à plusieurs déterminations est pleine de valeur, car

* N.d.T. : *face.*
** N.d.T. : *in a buggy of the horse-and-buggy days.*

elle donne une idée de la complexité de la personnalité humaine. La méthode prend la personne totale en considération, plutôt qu'un aspect isolé de celle-ci, tel que le niveau d'angoisse. (Au contraire, en psychologie universitaire, un chercheur empirique serait davantage porté à considérer un nombre limité de traits.) L'observation clinique permet de découvrir des phénomènes qui surprennent l'observateur, comme les conséquences de certaines expériences infantiles. À l'opposé, l'expérimentation dirigée du chercheur universitaire circonscrit considérablement le comportement du sujet en général, éliminant par là même la possibilité de bien des observations non prévues à l'avance.

Le caractère ouvert de la méthode clinique pose de graves problèmes méthodologiques. Celle-ci repose largement sur les dons d'observation spécifiques du clinicien. Est-ce qu'un autre clinicien ferait la même relation d'une séance clinique donnée ? Rarement. Si les interprétations propres à la méthode clinique sont si ambiguës, comment peuvent-elles servir de base au progrès scientifique ? Beaucoup ont exprimé des doutes. Il est difficile de faire des interprétations précises à l'avance. Un observateur indépendant ne peut généralement pas d'emblée confirmer des observations. Ces éléments empêchent le dispositif clinique de constituer un champ approprié de vérification scientifique des théories. Un critique (Eysenck, 1986a) rejette comme « pseudo-science » une théorie clinique majeure, la psychanalyse de Freud, en compagnie de la parapsychologie (qui inclut l'étude de la perception extrasensorielle, l'astrologie et d'autres prétendus phénomènes jugés peu sérieux par la plupart des scientifiques). Sa critique s'étend à d'autres théories célèbres, y compris celles de Jung et de Maslow.

Si l'objet de la science est de chercher à identifier les causes des phénomènes soumis à l'observation, à travers l'évaluation dans des situations contrôlées, alors la psychologie clinique n'est pas cette science-là. Elle est liée à des coordonnées individuelles, elles-mêmes pleines de complexités qui ne peuvent être contrôlées. Elle cherche à comprendre les résonances d'un destin individuel et a ainsi mérité le surnom de science « herméneutique » (interprétative) (Edelson, 1985 ; Manicas & Secord, 1983 ; Ricœur, 1977). Comme l'étude de l'histoire, la psychanalyse applique des principes généraux à la saisie d'événements individuels, avec toutes leurs complexités et leurs impacts incontrôlables (Manicas & Secord, 1983).

Tout le monde ne rejette pas la psychanalyse comme non scientifique (Bromley, 1990 ; Wallace, 1989). Beaucoup de sympathisants de la psychanalyse, cependant, reconnaissent qu'une science requiert la récolte de données ainsi qu'une analyse situées au-delà de ce que nécessite la conduite d'une thérapie (Grünbaum, 1984 ; Holzman, 1985 ; Jones & Windholz, 1990 ; Kline, 1987a ; Rubinstein, 1980 ; Shulman, 1990 ; Wallerstein, 1986 ; Weiss, 1988). Beaucoup d'autres approches cliniques ont été imaginées pour guider la thérapie, et certaines d'entre elles (comparées à la psychanalyse) sont plus aisées à concilier avec les impératifs de la science.

La tradition universitaire À ses débuts, en tant que discipline universitaire, la psychologie était étroitement liée à la philosophie. Les psychologues, cependant, mirent un point d'honneur à s'affranchir de la philosophie. Ils cherchèrent à remplacer l'analyse à caractère logique par la recherche expérimentale. Comme science expérimentale, la psychologie a progressé plus facilement dans certains secteurs que dans d'autres. La sensation, la perception et l'apprentissage se prêtent plus volontiers à l'investigation expérimentale que ne le fait la personnalité, parce que leurs variables peuvent être isolées et contrôlées plus aisément. Cependant, avant d'examiner ces difficultés, interrogeons-nous : quelles sont les caractéristiques distinctives de la recherche traditionnelle ? Quelles sont les exigences d'une « science » ?

La méthode scientifique

La science se distingue par sa méthode. Selon la méthode scientifique, *des observateurs indépendants doivent vérifier les faits*. Si une seule personne effectue l'observation, comment pouvons-nous savoir si cette dernière correspond à la réalité ou constitue une aberration ou une erreur ? Mais si plusieurs personnes font indépendamment la même observation, nous nous fions davantage à leurs comptes rendus. Suivant ce critère, l'étude de l'expérience intime est sujette à caution. J'ai mal à la tête : quelqu'un d'autre que moi peut-il l'observer ? Peut-être le témoignage de mon mal de tête sera-t-il accompagné d'examens que les autres *peuvent* observer, comme le résultat anormal d'un électroencéphalogramme. Dans un tel cas, ils admettront probablement l'exactitude de mon témoignage, même si personne n'a pu observer mon mal de tête directement. Cependant, si l'on ne dispose pas d'une telle preuve à l'appui, ce témoignage risque d'être rejeté par autrui comme douteux, et mon mal de tête réduit à une manifestation névrotique, peut-être destinée à attirer l'attention. Quand les faits d'importance sont intimes par définition, le critère de science entraîne un dilemme. Devons-nous refuser d'étudier les phénomènes d'ordre intime, comme le préconise B. F. Skinner ? Devons-nous au contraire nous fier aux témoignages sur de telles expériences, comme le propose Carl Rogers ? Un point de vue cynique suggérerait peut-être de renoncer complètement à étudier la personnalité. Ou bien, il faudrait se demander quelle sorte de sagesse consiste à accepter cette obligation, soit une conception de la science vraiment réfractaire à la question du sujet, dans ce domaine particulier, comme l'a fait Carl Rogers (Hutterer, 1990).

La méthode scientifique requiert en deuxième lieu, que les hypothèses soient énoncées sous une forme qui puisse être vérifiée par l'observation empirique. Une hypothèse est une prédiction* sur ce qui sera observé. On procède à une prédiction avant d'observer. En ce sens, cette dernière diffère d'une interprétation post-factuelle. Par exemple, après le suicide d'une personne, il se peut que les amis, la famille et les thérapeutes aperçoivent dans un témoignage un élément ayant clairement annoncé le drame. Une telle « *post*-diction », cependant, n'est pas un substitut exact, pratique ou théorique, de la *pré*-diction requise par la méthode scientifique. Les jugements après-coup, nous dit la sagesse populaire, sont toujours « mi-figue, mi-raisin »**.

L'hypothèse doit spécifier, clairement et sans ambiguïté, quelles observations la confirmeront et lesquelles l'infirmeront. Ce ne peut être vague. Prenez la prédiction : « Au milieu du trimestre, le comportement de l'étudiant sera sensible au stress. ». Quel élément pourra-t-il confirmer cette hypothèse ? Le surmenage ? La suralimentation ? L'excès de sommeil ? D'alcool ? De colères ? Ou un comportement exceptionnellement doux ? Une personne qui tient l'énoncé pour vrai est probablement capable de trouver un témoignage qui le confirme. L'hypothèse est

* N.d.T. : l'anglais *prédiction* a ici le sens de « conjecture », « supposition ».

** N.d.T. : en anglais, *20-20*, soit en quelque sorte, à moitié pertinents seulement.

cependant trop imprécise pour indiquer quel témoignage la *réfuterait* ; aussi n'est-elle pas acceptable comme hypothèse scientifique. Tous ces comportements pourraient parfaitement être marqués par le stress, et chacun d'eux pourrait, chez certains individus, devenir plus fréquent au milieu du trimestre. Pourtant, jusqu'à ce que nous soyons en mesure de faire des prédictions plus précises, nous ne faisons qu'expliquer, et non prédire. La science en demande davantage.

Troisièmement, la méthode scientifique exige que les *hypothèses proviennent de la science*. Des amis pourraient prédire avec justesse que « Leslie sera en retard au travail lundi », mais cette prédiction n'a rien à voir avec la science. Elle est d'ordre privé, ne contribue en rien à la tâche de la science qui est d'organiser une saisie conceptuelle générale des phénomènes dignes d'intérêt : une **théorie**. Les théories consistent dans un réseau de propositions qui décrivent, en termes abstraits, les rapports entre les concepts. Ces assertions abstraites (telles que l'exemple présenté plus haut dans le chapitre, « les parents aimants donnent des enfants équilibrés ») sont traduites dans une forme concrète et observable, à savoir, les hypothèses. La science nous en impose particulièrement lorsque, à partir de la théorie, on fait une prédiction qu'autrement l'on n'attendrait pas, et lorsque cette hypothèse se voit confirmée par l'observation.

Est-ce que la science requiert l'aide des mathématiques ? Beaucoup répondraient oui, en songeant aux mesures sophistiquées et aux analyses mathématiques employées en physique et dans d'autres sciences ardues. Les procédures statistiques sont devenues un rituel dans la démarche scientifique de vérification de la théorie, mais un rituel souvent inadéquatement exécuté (Rosnow & Rosenthal, 1989). Paul Meehl (1990) est partisan d'une formation mathématique pour les chercheurs en psychologie. En principe, cependant, « l'essence de la méthode scientifique n'est pas mathématique mais logique » (Corsini, 1986, p. 483), et donc l'emploi des mathématiques n'est pas un critère nécessaire à l'appellation scientifique. Ce n'est pas une apparente sophistication mathématique qui permettra de juger le champ de la personnalité. Portons au contraire, notre attention critique sur le raisonnement logique, la démarche théorique, avant les nombres. Pour un débat sur les interprétations successives appliquées aux mêmes observations, reportez-vous à l'encadré « Stratégies de recherche ».

La personnalité : la tradition en matière de recherche

La personnalité a appartenu au domaine universitaire (par opposition au domaine clinique) pendant plus d'un demi-siècle. Un des jalons de son apparition comme matière universitaire reste le premier cours sur la personnalité donné aux États-Unis par Gordon Allport dans les années 1930. Bien qu'Allport fût plus féru de théorie que de méthodes de recherche, son cours ainsi que le manuel qui l'accompagnait inaugurèrent l'étude de la personnalité en psychologie, en l'affranchissant des traditions non empiriques de la philosophie et de la psychothérapie.

Tout le monde n'est pas persuadé de l'appartenance de la personnalité au domaine scientifique. Hans Eysenck, pour n'en citer qu'un, doute que la personnalité soit une discipline scientifique : le manque de paradigme commun est, selon lui, un défaut majeur ; il rappelle que sa propre théorie

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Interprétations diverses pour une même observation

Un enfant regarde la télévision et voit le héros télévisé étrangler une poupée avec une corde à sauter. Après quoi, l'enfant exécute la même manœuvre avec un jouet représentant une poupée et avec sa propre corde à sauter.

Il semble ne s'agir que d'une simple péripétie. Des événements comme celui-ci arrivent certainement souvent dans la vie et figurent parmi les phénomènes qu'un psychologue de la personnalité s'efforce d'interpréter. Cependant, cet événement simple peut être saisi de différentes façons. Diverses affirmations, fondées sur des modèles théoriques variés, attirent l'attention sur différents aspects de l'observation. Elles donnent diverses explications et suggèrent différentes séries de recherche pour élaborer une compréhension de ce phénomène simple.

Considérez les possibilités suivantes :

• L'enfant est motivé par le désir de se conformer à des modèles puissants. (Suggestion de recherche : plus le modèle est puissant, plus l'imitation est fréquente. Les théoriciens de l'apprentissage social ont exploré cet élément.)

• L'enfant a subi l'influence de situations à l'impact puissant. (Implication de recherche : accorder l'attention aux divers aspects de la situation mais ignorer les traits de caractère de l'enfant. Les behaviouristes adoptent cette perspective.)

• L'enfant manifeste un trait de comportement puisé dans un milieu violent. (Suggestion de recherche : explorer si les enfants appartenant à des milieux moins violents se comportent différemment. L'attention au milieu, peu ordinaire en recherche sur la personnalité, suscite un intérêt croissant chez les chercheurs.)

• L'enfant exprime une tendance agressive innée. (Implication de recherche : s'attendre à trouver des expressions d'agressivité similaires et universelles. Les approches psychanalytiques débattent de telles tendances innées.)

• L'enfant exprime ses propres tendances agressives, que le programme de télévision a libérées. (Implication de recherche : s'attendre à découvrir que la télévision met à jour un tel comportement chez les enfants qui se livrent à d'autres manifestations d'agressivité, mais pas chez les enfants moins agressifs. Les théoriciens cognitifs de l'apprentissage social explorent de tels faits.)

• L'enfant fait ce qu'il aime le mieux, en choisissant, parmi plusieurs comportements observés à la télévision, celui qu'il préfère. (Implication de recherche : voir si les enfants qui n'ont pas de sympathie pour l'action d'étrangler ni pour les cordes à sauter manifestent moins ce comportement.) (Slife & Rychlak, 1982, ont découvert ce fait à partir d'une perspective téléologique : « la théorie d'apprentissage logique ».)

Les chercheurs de la personnalité se sont laissés guider par leurs principes théoriques pour explorer différents aspects du comportement élémentaire. Certains décrivent le comportement ; d'autres la situation ; d'autres ses motivations innées ; d'autres encore les choix de l'enfant. La recherche peut fournir un éclairage, mais les théories, qu'elles soient formelles ou informelles, paradigmatiques ou simplement proposées à l'essai, nous disent dans quelle direction chercher. Les principes de base de la recherche sont cruciaux. Bien sûr, comme nous le verrons plus loin, la démarche méthodologique du pourquoi et du comment est également fondamentale.

offre un paradigme possible, mais ses partisans sont en nombre limité (Eysenck, 1986a). Il est particulièrement virulent à l'égard de la psychanalyse : « La psychanalyse est une religion et non pas un mouvement scientifique, de là son succès et sa durée en dépit de l'absence de tout critère scientifique » (Eysenck, 1986a, p. 6). Les chercheurs universitaires tels qu'Eysenck critiquent souvent le défaut de scientificité des approches cliniques de la personnalité. Peut-être ces théories sont-elles tout simplement non susceptibles d'être testées scientifiquement au présent, quels que soient leurs autres mérites (Meehl, 1990). En attendant, même à l'intérieur du monde universitaire, le champ de la personnalité est profondément divisé.

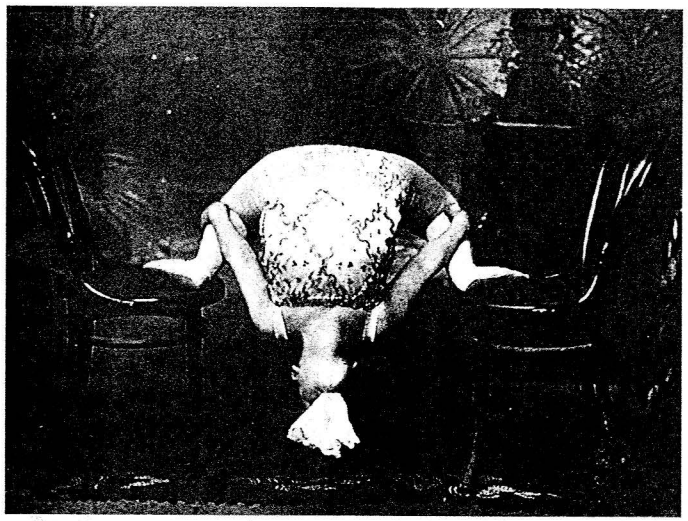
Les « deux démarches » de la psychologie scientifique de Cronbach

Une telle opposition marque les stratégies de recherche universitaire, qu'un observateur souvent cité, Lee Cronbach (1957), l'a pérennisée comme les « deux démarches » de la psychologie scientifique. Bien que ces deux démarches traversent toute la psychologie, elles sont particulièrement débattues dans le champ de la personnalité.

Les *deux démarches de la psychologie scientifique* diffèrent par leurs méthodes de recherche. La **psychologie expérimentale** manipule des variables dans des situations contrôlées pour y examiner les relations de cause à effet. Vous êtes-vous jamais douté que vous réalisiez un mauvais test parce que la pièce d'expérimentation était bruyante, et partant facteur de stress ? Pour tester cette hypothèse, un psychologue expérimental diviserait les sujets, au hasard, en deux groupes. Un groupe expérimental serait soumis à un bruit intense, de manière à subir une situation de stress. Un second groupe, appelé « groupe de contrôle », resterait dans une pièce calme. L'expérimentateur ferait passer le même test de performance aux deux groupes. Si le groupe expérimental réussissait moins bien, on pourrait en conclure que l'environnement bruyant a été cause de sa faible performance.

Par opposition, la **psychologie corrélationnelle** ne manie pas de variables. En lieu et place, elle examine, à travers la théorie, les causes du comportement dans leur occurrence naturelle. On mesure plus qu'on ne manipule de telles causes. La mesure peut prendre diverses formes, y compris des questionnaires, les estimations de l'observateur et des mesures physiologiques. Un chercheur appartenant à cette tradition donnerait probablement aux sujets un questionnaire pour déterminer quel niveau de stress affecte leur vie. On administrerait également aux sujets un test de performance. Si ceux qui se déclarent plus stressés ont réalisé une performance inférieure à celle des moins stressés, le chercheur pourrait conclure qu'un haut niveau de stress *pronostique* une performance défaillante. Il peut être tentant de conclure que le stress « cause » le déficit de performance, mais cette conclusion n'est nullement garantie dans une étude factorielle. Il se pourrait également que les causes soient inversées (une performance faible peut causer le stress) ou qu'une troisième variable quelconque, telle qu'une maladie physique, cause à la fois un stress élevé et une performance faible.

Les « deux démarches » passent en revue différents aspects de la psychologie. L'une étudie les différences individuelles entre les sujets ; l'autre étudie l'impact



Les chercheurs observent parfois la personnalité dans des situations expérimentales inhabituelles ou non naturelles, pour la comprendre. Même si ces « numéros d'équilibristes » n'existent pas dans la vie quotidienne, ils aident vraiment à isoler les causes de la personnalité et à saisir comment elle s'anime.

des situations sur eux. La psychologie corrélationnelle analyse les aspects présents dans la personnalité qui influencent le comportement. La psychologie expérimentale explore les situations manipulées par l'expérimentation pour étudier leurs effets. Bien sûr, la personne et la situation jouent un rôle l'une et l'autre, et dans un sens plus large, elles ont une influence combinée sur le résultat. Souvent, elles *interagissent*, c'est-à-dire que l'effet d'une situation varie selon la personne ou, formulé différemment, chacun réagit diversement à la même situation (Cronbach, 1957, 1975 ; Endler & Edwards, 1986). Les stratégies qui explorent les deux types d'impact simultanément, celui de la situation et celui des différences individuelles parmi la population, sont devenues de plus en plus courantes en recherche sur la personnalité (Cervone, 1991).

Les approches expérimentale et corrélationnelle ne sont pas reçues à égalité parmi la communauté scientifique. La méthode scientifique en vigueur s'accorde mieux avec la recherche expérimentale qu'avec la corrélationnelle (Mishler, 1990). La recherche expérimentale permet des interprétations dénuées d'ambiguïté, là où la recherche corrélationnelle offre souvent plus d'une interprétation, comme nous l'avons vu dans l'exemple à peine cité. Les corrélations, même lorsqu'elles sont prévues à l'avance et qu'elles se répètent à travers les études, ne constituent pas de tests clairs de prédictions théoriques. Pour un seul objet, plusieurs variables sont corrélées selon des motifs complexes et probablement inconnaissables (Meehl, 1990). La nature ne garantit pas qu'à l'exception de la variable intéressant le chercheur, tout le restant s'égalise.

La recherche corrélationnelle justifie la prédiction mais non l'interprétation causale. Tel est, en tout cas, le point de vue habituel. Plus récemment, on a pu prétendre que, parfois, des interprétations causales *peuvent* être tirées d'études corrélationnelles (par exemple, Rorer, 1990, p. 705). On utilise des projets corré-

lationnels sophistiqués, tels que le modèle d'équation structurelle, pour tester les modèles causals ; bien que la méthode n'autorise pas de preuve évidente de causalité, elle rend possible la falsification des modèles causals (West, 1986). À ce point, une règle générale simple est suffisante : la recherche expérimentale teste les relations de cause à effet ; la recherche corrélationnelle ne le fait pas.

Mesurer la personnalité

Les chercheurs en psychologie corrélationnelle ont développé des moyens hautement affinés pour mesurer la personnalité. Cette activité s'appelle la **psychométrie**, le fait de mesurer la personnalité. Les spécialistes de cette discipline développent des instruments capables d'évaluer, à l'intérieur de la personnalité, les différences entre les individus. Ils ont mis au point plusieurs tests de personnalité, et l'on utilise quelques-uns d'entre eux en psychologie clinique, en conseil psychologique aussi bien qu'en recherche (Bubenzer, Zimpfer & Mahrle, 1990 ; Costa, 1991 ; Lubin et al., 1985). On compte parmi les tests les plus populaires le Questionnaire de Personnalité Multiphasique du Minnesota [Minnesota Multiphasic Personality Inventory : MMPI], le Test de Caractère de Myers-Briggs [Myers-Briggs Type Indicator : MBTI] et le test par taches d'encre de Rorschach.

La mesure peut prendre diverses formes. On peut proposer aux sujets de répondre par écrit à des questions de type vrai-faux ou à choix multiple. Ils peuvent rédiger leur réponse sous forme de phrases ou décrire oralement leurs idées au testeur. Ils peuvent composer des histoires imaginaires ou dire ce qu'ils voient dans des taches d'encre. On peut les filmer afin d'être en mesure d'analyser leurs mimiques ou leur gestuelle. On peut même leur laisser ignorer qu'on les teste, si un chercheur les observe subrepticement derrière un miroir sans tain ou dans un lieu public. Quelle que soit l'origine des données, mesurer implique la récolte de ces observations et leur traduction en cotes ou en nombres pour pouvoir analyser ces données de façon systématique.

Ces mesures sont parfois catégorielles, comme lorsque nous classons les expressions faciales en « souriantes » ou « renfrognées ». On appelle ce type de mesure *mesure qualitative*. On peut classer les sujets en différents groupes, un peu comme on range les couverts dans des casiers pour couteaux, fourchettes et cuillères. Les cliniciens conçoivent leurs patients à l'intérieur de groupes formés à partir de leur diagnostic (schizophrènes, déprimés et ainsi de suite). Parce qu'il représente un jugement porté sur l'appartenance à un groupe, le diagnostic est l'illustration d'une mesure qualitative. Le plus souvent, on exprime les différences individuelles en *mesures quantitatives*. On signifie par là une dimension de la personnalité dont chacun possède un pourcentage variable. Afin de décrire, par exemple, l'intelligence d'un individu, il nous faut toute une série de nombres : 100, 110, 150, 90, etc. Beaucoup de traits de personnalité peuvent être exprimés de manière quantitative : être consciencieux, ouvert, extraverti sont d'ordre quantitatif. On attribue un score au sujet après mesure de son extraversion, plutôt que de le classer simplement comme extraverti ou introverti par exemple. Chaque type de mesure a son utilité. Les mesures qualitatives répondent à la question « De quelle sorte ? » : « Quelle sorte d'expression ? », « Quelle sorte de maladie ? ». Les mesures quantitatives répondent à la question « Comment ? » : « Heureux, de quelle manière ? », « Déprimé, de quelle manière ? ».

Qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, les mesures doivent obéir à deux critères dans l'administration du test : un bon test est *fidèle*, et il est *valide*. Par **fidélité**, nous entendons que la mesure est bien fondée. Elle ne subit que très peu les éventuelles fluctuations qui la rendraient inconsistante. Un test de personnalité non fidèle peut vous déclarer un jour introverti, et le lendemain extraverti. Un tel test n'aurait que peu de valeur. Eussiez-vous le choix, préféreriez-vous avoir dans votre voiture un compteur de vitesse indiquant la même vitesse lorsque vous êtes allé à la même allure, ou un compteur fantaisiste enregistrant une vitesse tantôt élevée, tantôt faible ? Si vous voulez vraiment savoir à quelle allure vous roulez, il vous faut à l'évidence un compteur de vitesse fidèle. Sans fidélité, on ne peut s'appuyer sur aucune mesure.

Cependant, un instrument de mesure fiable n'est pas nécessairement fin. Par exemple, un compteur de vitesse peut indiquer régulièrement 10 kilomètres à l'heure de moins que la vitesse à laquelle la voiture est en train de rouler : il est fiable, mais non précis. En même temps, il peut être utile, si l'on pense à corriger la lecture trompeuse de façon appropriée. C'est sûrement plus efficace que de prendre la radio pour le compteur de vitesse !

Par **validité**, nous entendons que le test mesure ce que l'administrateur du test tente de mesurer, plus que tout autre chose. Si quelqu'un parvient à un score élevé dans un test mesurant la psychose, mais n'est pas psychotique, le test n'est pas valide. Un tel résultat peut survenir si le sujet passant le test n'a pas compris les épreuves ; par exemple, s'il ne comprend pas assez bien la langue pour donner des réponses fondées. Le test ne serait pas valide pour cette personne, mais le serait cependant pour ceux qui manient *bien* cette langue. On ne peut jamais présumer de la fidélité et de la validité des tests : il faut au contraire les démontrer au moyen de la recherche ; elles peuvent varier d'un groupe d'individus à l'autre, et d'une passation à une autre.

Mesurer, améliorer la fidélité Le moyen le plus court de mesurer la fidélité consiste à faire tout simplement passer le test deux fois au même groupe de sujets et à comparer les scores. Cette méthode s'appelle la **fidélité par formes parallèles**. Si les mêmes personnes tendent à obtenir un score élevé la seconde comme la première fois, alors que ceux qui obtenaient un score bas la première fois récidivaient la seconde, le test est fidèle. Le procédé le plus souvent employé pour mesurer cette fidélité se nomme le **coefficient de corrélation** (r). Le maximum possible de corrélation est 1. Un test dont la fidélité est de 0,85 est plus fiable qu'un test avec une fidélité de seulement 0,60.

La méthode de fidélité par formes parallèles présente, cependant, une difficulté. Elle est censée déterminer le pourcentage éventuel d'erreur pesant dans l'instrument de mesure et elle le fait bien dans certains cas ; par exemple dans l'évaluation du poids de rochers ou l'observation de sujets à travers un miroir sans tain pour examiner leur comportement. Dans ces cas, le premier et le second test constituent des estimations indépendantes de ce que nous tentons de mesurer ; la première mesure ne peut pas influencer la seconde. Fréquemment, cependant, les tests comportent des formulaires autonomes où les sujets doivent répondre à des questionnaires. Ils se souviendront vraisemblablement de leur réponse précédente ; la plupart des individus s'efforcent d'être cohérents. Même si, lors de la première passation, ils hésitaient sur les questions

(il y avait donc une certaine quantité d'erreur possible, c'est-à-dire d'infidélité), ils cherchent à répéter leurs réponses la seconde fois. Ceci gonfle la corrélation, en nous conduisant à croire fallacieusement à une mesure plus fidèle qu'elle ne l'est en réalité et à surestimer l'effet du hasard sur les scores réalisés.

Comment éviter ce problème et obtenir une estimation plus significative de la fidélité du test ? Plusieurs stratégies sont possibles. Une des techniques consiste à évaluer la **fidélité par formes alternées** du test. On rédige deux tests complètement différents, dans l'intention de mesurer la même caractéristique. Le même groupe de sujets passe les deux tests et l'on calcule la corrélation entre les deux scores. S'il n'existe qu'une seule formule de test, on peut évaluer sa fidélité par la méthode de **fidélité par répartition en moitiés.** On calcule l'un des scores en n'utilisant que la moitié des items (questions paires par exemple) et l'autre score avec l'autre moitié (les questions impaires par exemple). La corrélation entre ces deux mesures donne la fidélité estimée. Les mesures insuffisamment fidèles ne sont pas fiables pour mesurer les traits de personnalité individuels, et n'engendreront pas d'associations fiables avec d'autres variables en matière de recherche.

Si la fidélité s'avère si importante, comment peut-on l'améliorer ? Les chercheurs usent fréquemment des stratégies suivantes.

1. Supprimer du test tous les items qui ne se corrèlent pas aux autres, car ils réduisent la fidélité de la mesure tout entière. (Ceux qui créent les tests commencent avec un vaste ensemble d'items potentiels et choisissent les items nécessaires en cherchant ceux qui sont fortement corrélés entre eux.)

2. Unifier les circonstances dans lesquelles on administre le test, afin d'éviter les incohérences dues aux effets situationnels. Lire les instructions générales à chacun des sujets.

3. Augmenter la longueur du test. C'est le score total qui importe. Plus le test est long, plus le score final est cohérent, puisque les variations d'un item à l'autre ont tendance à s'annuler.

4. Si le calcul de la mesure ne se réduit pas à un processus purement automatique, mettre les méthodes de calcul à l'épreuve pour s'assurer que les différents systèmes de cotation s'accordent entre eux. Par exemple, dans le cas où les chercheurs ont à évaluer les réponses de sujets à des taches d'encre ou à des images ambiguës, relever les procédures de calcul dans un manuel de cotation et vérifier les cotations pour utiliser ce dernier de façon standardisée.

Évaluer la validité Comment savoir si une mesure est fine ? Une mesure est *valide* si elle mesure ce qu'elle prétend mesurer. Les sujets adhèrent souvent aux résultats des tests de personnalité qu'ils ont passés, même **quand les résultats ne sont que des affirmations vagues et générales qui pourraient s'appliquer à peu près à n'importe qui (comme les horoscopes).** On nomme ce phénomène l'**effet Barnum** (Dickson & Kelly, 1985 ; Furnham & Schofield, 1987). Les individus sont vraiment convaincus que les tests de personnalité sont précis ; ils ne font pas la différence entre les tests significatifs et ceux qui ne leur apprennent rien de particulier sur eux-mêmes. Par conséquent, les jugements du public ne constituent pas une base crédible pour l'évaluation de la validité des tests de personnalité.

En revanche, c'est la recherche qui doit établir la validité des tests psychologiques. Démontrer que le test prédit avec précision ce que l'on en attend constitue l'une des stratégies. On appelle cette technique **validité prédictive.** Par exemple, mesurer un risque suicidaire aurait une forte validité prédictive si les sujets atteignant des scores élevés se suicidaient plus souvent dans le futur que ceux ayant obtenu des scores bas. Le test prédit un *critère*, dans ce cas, le suicide. Avec d'autres types de validité, il n'est pas nécessaire que le critère se produise dans l'avenir. On peut le mesurer en même temps que le test, auquel cas on utilise l'expression **validité concurrente**. Par exemple, un test « d'intérêt social » peut être corrélé de façon significative avec le nombre d'amis proches que les sujets déclarent posséder (Watkins & Hector, 1990).

Parfois, le test prédit un critère, mais qui ne semble pas fournir de caution déterminante à la validité du test. Par exemple, le test de Classification Générale de l'Armée Australienne [Australian Army General Classification test : AAGC], qui mesure l'intelligence générale, prédit le taux de mortalité du milieu de vie (O'Toole & Stankov, 1992). Cependant la prédiction n'ajoute rien à notre confiance dans le test pour mesurer l'intelligence. Elle ne mesure pas davantage l'état de santé. En dehors de la prédiction, de quoi a-t-on besoin pour établir la validité ?

La **validité de construct** s'établit par une accumulation de recherches issues de plusieurs études, montrant que le schéma des résultats est celui attendu par la conceptualisation théorique (Cronbach & Meehl, 1955). Le test d'intelligence australien cité plus haut serait plus convaincant s'il prédisait ce que nous attendons d'un test d'intelligence : des niveaux, une évaluation professionnelle, etc. Pourquoi la mortalité ? Il n'existe aucun motif théorique d'attendre de sujets plus intelligents qu'ils vivent plus longtemps. Une raison pourrait nous venir à l'esprit : l'intelligence correspondrait à une mesure générale de la faculté d'adaptation et par conséquent de survie. Peut-être devrions-nous étendre notre théorie de l'intelligence jusqu'à cette idée. Cela signifie-t-il, cependant, que toute mesure prédisant la longévité mesure l'intelligence ? La thèse devrait alors expliquer comment distinguer l'intelligence d'autres caractéristiques comme la sensation de santé, qui prédit aussi la longévité. De tels développements théoriques surviennent souvent dans les domaines scientifiques, à chaque étape abordée par la recherche. Essentiellement, une validité systématique demande qu'une *théorie* ait fait la preuve de sa validité parce qu'elle fournit de nombreuses prédictions, que la recherche confirme par la suite ; il ne s'agit pas simplement d'accepter tel test particulier (Landy, 1986). Une telle validation est « un problème dans un sens théorique profond, plutôt qu'un problème technique à résoudre par davantage de règles et de procédures rigoureuses » (Mishler, 1990, p. 417). En vérité, la validité des théories représente la tâche centrale des sciences.

Personnalité, valeurs sociales et objectivité scientifique

Nos conceptions sur la personnalité sont inscrites dans la loi et la tradition. Par exemple, les résolutions légales reposent sur la présomption du « libre

arbitre » du public, rendant donc chacun responsable de ses actions ; mais on présume aussi que, sous certaines conditions (y compris la folie et l'extrême détresse émotionnelle), un tel libre arbitre peut disparaître. La tradition nous souffle que les femmes sont plus maternantes et moins douées pour les mathématiques que les hommes. Au vu de si fortes conceptions traditionnelles, peut-on vraiment étudier la personnalité avec objectivité ?

Le danger nous guette de rechercher les preuves qui accréditent ce que nous pensons déjà. Les psychologues sociaux se sont rendu compte que les individus démontrent une telle **tendance à la confirmation**, et ils cherchent la preuve de la timidité chez ceux qu'ils croient être timides ou l'immoralité chez ceux qu'ils considèrent comme immoraux. Il est plus difficile de prouver que quelqu'un se trompe sur vous que de confirmer ce dont il est déjà convaincu. De la même façon, les vérités ultimes sur la personnalité seront plus ardues à découvrir si, dans notre quête, nous sommes aliénés par des certitudes erronées.

Pire, ces certitudes ne sont pas seulement fausses mais opiniâtrement ancrées dans tout notre système de valeurs. Thomas Kuhn, contestant la découverte selon laquelle la terre n'est pas au centre de l'univers, fit observer que l'héliocentrisme (le fait que le soleil est le centre de notre système solaire) est « davantage qu'un fait purement astronomique » (Kuhn, 1970, p. 150). Ce fut un défi à la croyance fervente d'un statut unique, privilégié pour les hommes au sein de la création. De même, beaucoup d'idées au sujet de la personnalité, y compris le libre arbitre, la détermination génétique et les qualités généralement considérées comme mentalement saines, ne sont pas de simples faits scientifiques. De plus en plus, les psychologues ont reconnu que leurs valeurs influencent leurs théories et la recherche (Lyddon, 1991). Bien sûr, nous découvrirons peut-être que la science confirme nos convictions ; mais nous ne serons de véritables scientifiques qu'à condition d'être ouverts à la possibilité du démenti.

Une invitation au changement théorique est venue de certaines directions marquées par les valeurs sociales et les convictions politiques. Les féministes ont contesté des postulats sur la personnalité : selon eux, ces conceptions reflètent les tendances d'une dévotion de la culture envers les rôles sexuels traditionnels (Crawford & Marecek, 1989 ; Torrey, 1987). L'argument féministe postule « que le savoir scientifique ne peut pas être neutre ou objectif parce qu'il est informé par des relations de pouvoir, qui ne sont pas seulement iniques le long des frontières du genre mais aussi à travers les catégorisations de la classe et de la race » (Lyddon, 1991, p. 269). Quelques féministes prétendent que les méthodes de la recherche, mises en œuvre principalement par les chercheurs de la personnalité, lesquels manipulent des variables et ignorent le contexte social, sont tendancieuses et ne rencontrent aucunement les préoccupations féministes (Ballou, 1990 ; Lykes & Stewart, 1986 ; Marecek, 1989). D'autres, cependant, ont réfuté ce point de vue (Peplau & Conrad, 1989).

Les membres des minorités raciales luttent au nom de l'idée que les individus qui ne sont pas Blancs font l'expérience de situations qui influencent la personnalité et sont ignorées des théories. On dit même que les mutations sociales (et Dieu sait que le monde change vite !) ont une influence sur les conceptions courantes de la personnalité. Par exemple, l'individu (davantage que le groupe) est devenu particulièrement important à l'âge moderne ; nos ancêtres accordaient plus de valeur à la communauté qu'à l'individualité. Cependant, cette perception

surestimée de l'individu pourrait perdre de l'éclat, à mesure que notre société devient sensible aux inter-relations entre les différentes cultures, en Amérique du Nord et dans le monde (Sampson, 1989).

En sous-entendu à ces mises en cause des perspectives traditionnelles, gît l'intuition que la psychologie ne fait pas que découvrir la réalité objective. La position *sociale constructiviste* reconnaît que la matière aide à créer (et non simplement découvrir) ses propres « vérités » (Gergen, 1985 ; Hampson, 1988). Étudier les réalisations des hommes et la faculté de maternage des femmes renforce ces caractéristiques. Explorer le potentiel maternant des hommes et la capacité à diriger des femmes aide à accomplir ces potentialités. Une telle attitude scientifique n'est pas entièrement « objective », bien sûr, quoique nous devions nous prémunir de toute distorsion. Peut-être une science psychologique ne peut-elle pas être objective, au sens traditionnel où les scientifiques étudient mais n'ont pas d'influence sur les objets de leur étude. Telle fut la conclusion de Roger Sperry, prix Nobel bien connu pour sa recherche en neuropsychologie (Sperry, 1986). Consciemment ou inconsciemment, les valeurs des chercheurs modèlent ce champ, et les découvertes ont des conséquences sur ces valeurs, aussi bien que le potentiel exerce une influence sur le cours culturel des mutations. De quelle science s'agit-il alors ? Qu'est-ce que la science ? Il nous faut revenir sur les principes fondamentaux.

Philosophie de la science

Qu'ils soient mus par le souci des valeurs ou qu'ils reconnaissent un besoin de conceptualisation claire dans les théories qui ordonnent la recherche sur la personnalité, les érudits ont de plus en plus tendance à repenser les postulats philosophiques de la spécialité. Suivant Sigmund Koch,

> *De toute la gamme des domaines qui réclament un statut empirique, la Psychologie est forcément le champ le plus apparenté à la philosophie. Nous ne pouvons distinguer telle variable, poser un problème de recherche, choisir ou inventer une méthode, projeter une théorie, stipuler une psychotechnologie sans nous livrer à de fortes hypothèses d'allure philosophique sur la nature de notre sujet à caractère humain — hypothèses que l'on peut relier aux débats philosophiques de la haute Antiquité. Même notre nomenclature des domaines de base de la recherche spécialisée en psychologie (par exemple, sensation, perception, connaissance, mémoire, motivation, affectivité, etc.) trouve son origine dans la philosophie. (Koch, 1981, p. 267)*

S'ils appréhendaient plus clairement les présupposés philosophiques de la science, les chercheurs pourraient explorer la personnalité avec plus d'efficacité. Beaucoup de ceux qui travaillent dans ce champ ont interrogé les hypothèses philosophiques, souvent non démontrées, sur lesquelles théorie et recherche sont établies. Ils prétendent que les anciennes hypothèses, enracinées dans les sciences physiques du siècle dernier, ne sont plus adaptées. Que sont

ces hypothèses traditionnelles de la philosophie de la science ? Pourquoi sont-elles contestées ? Que propose-t-on pour les remplacer ?

Théorie et recherche scientifiques sont fondées sur les principes philosophiques du *positivisme logique* et de la *méthode hypothético-déductive.*

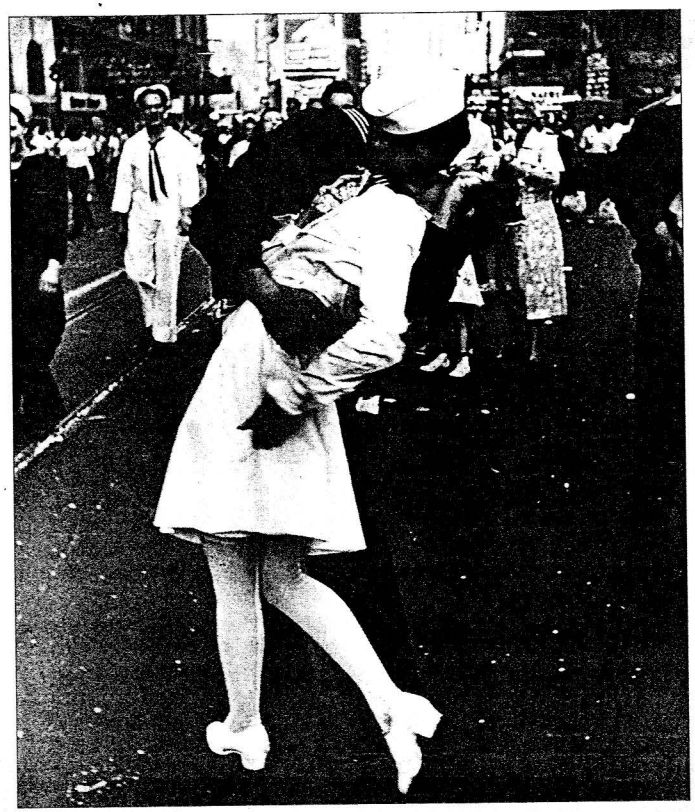
Le positivisme logique

L'étude de la personnalité et de la psychologie en général bénéficient pour une large part, dans les méthodes scientifiques, de la philosophie du **positivisme logique.** En quoi consiste cette thèse philosophique ? Tout d'abord, le positivisme logique affirme que la connaissance provient des données fournies par les sens. L'observation fournit la connaissance. L'intuition, l'élucidation et la divine inspiration se situent hors de la réalité scientifique. L'expérience subjective n'a pas de place dans cette philosophie. On y accepte les énoncés purement logiques, mais seuls ceux fondés sur la *déduction* logique, et non pas l'*induction.*

Ensuite, le positivisme logique évite l'explication des phénomènes en termes de concepts abstraits ne pouvant être observés. Cette approche manifeste « une parfaite hostilité aux entités inobservables ou théoriques » (O'Hear, 1989, p. 109). En lieu et place de causes plus « profondes », le positivisme logique décrit les causes en termes d'associations parmi des événements directement observables (O'Hear, 1989, p. 108).

Quelques psychologues ont adopté la philosophie du positivisme logique avec plus de conviction que d'autres. On a en particulier étroitement associé le positivisme logique avec le behaviourisme (Turner, 1967). Le behaviourisme radical de B. F. Skinner s'accorde bien avec cette philosophie. Ce dernier prétend que les formulations théoriques ne sont pas nécessaires (Skinner, 1950), et il a observé le comportement en détail. Skinner a relié les causes du comportement à des variables environnementales pouvant être directement observées, telles qu'une boulette de viande donnée à un rat affamé. D'autres se sont écartés des principes du positivisme logique mais ont été taxés de moins scientifiques à cause de ces écarts. Sigmund Freud a rendu compte des phénomènes psychologiques à l'aide de concepts abstraits ou « métapsychologiques » comme la « libido », inobservable directement, ce qui en fit la cible de fréquentes critiques. Les humanistes, également, débattent souvent de dimensions de la personnalité (la « réalisation personnelle », par exemple) relativement difficiles à décrire parmi les phénomènes observables.

Les hypothèses du positivisme logique sont-elles utiles à la science ? Bien que les behaviouristes radicaux les reçoivent, beaucoup d'observateurs mettent en question le fait que le positivisme logique puisse s'ajuster convenablement à la science. En tant que philosophie scientifique, il est souvent rejeté comme dépassé. Les psychologues ont souvent tiré leur modèle de compréhension de la science de la physique. Les physiciens n'ont cependant pas adopté le positivisme logique. « Les physiciens n'ont jamais éprouvé de quelconque répugnance à parler de faits en principe inobservables (par exemple, atomes, quarks, trous noirs), mais les psychologues, se targuant ainsi de scientificité, rivalisèrent avec celui qui serait le plus rigoureux — c'est-à-dire le plus objectif » (Rorer, 1990, p. 705). Peut-être l'essentiel de la défiance de la psychologie à l'égard des considérations inobservables, provient-elle du fait que tant d'entre elles (le caractère moral, la possession démoniaque, etc.) étayent des vues sur la nature humaine que la psychologie cherche à remplacer.



Comment comprendre ces individus ? Devons-nous décrire leur passion ? Leur besoin d'amour ? Ou bien faut-il laisser une telle formulation à des matières moins scientifiques et décrire un comportement de façon plus objective ? La personnalité a été étudiée de multiples façons qui sont l'écho des différentes réponses aux questions philosophiques fondamentales de la science.

La méthode hypothético-déductive

Contrairement au positivisme logique, la **méthode hypothético-déductive** demeure centrale dans la méthode scientifique puisqu'elle est utilisée aujourd'hui en psychologie, lorsque l'on veut tester des énoncés formels théoriques. En quoi consiste cette méthode ? Il existe, tout d'abord, une *théorie* formelle, comportant des énoncés de niveau abstrait. Erik Erikson, par exemple, a proposé une théorie

posant que chaque individu se développe en huit phases au cours de son existence. Ces énoncés sont amplifiés à l'intérieur de tout un réseau d'affirmations correspondantes. La théorie d'Erikson a identifié un conflit central pour chacune de ces huit phases, décrit une issue saine et une issue pathologique du conflit, prédit que les sujets ayant abouti à des issues pathologiques seraient handicapés pour résoudre des conflits ultérieurs de façon saine, et ainsi de suite (Erikson, 1959).

Puis, par un processus de déduction logique, on effectue des prédictions (hypothèses) sur les observations que l'on pourrait faire dans le monde réel, si la théorie abstraite se révélait vraie. Les chercheurs se mettent ensuite en quête de ces observations dans le monde réel. Si on ne les observe *pas*, la théorie peut se voir rejetée. Si elles *sont* rencontrées, la théorie est toujours soutenable. Dans le cas de la théorie d'Erikson, les chercheurs ont mis au point des mesures de ses phases développementales et ont montré que ces mesures sont reliées entre elles et à d'autres variables, en tant qu'hypothèses : ainsi des modèles des relations d'amitié, de la peur de la mort et de la satisfaction d'aller au lycée (Cloninger, 1993). Les preuves d'une théorie ne s'acquièrent jamais dans l'ambiguïté : d'autres théories abstraites pourraient, certes, donner lieu aux mêmes prédictions ; mais au moins cette théorie a-t-elle résisté à un test empirique. C'est-à-dire que la théorie a été énoncée comme si elle s'était révélée fausse, et elle a résisté à ce test de **falsifiabilité** (Popper, 1959).

Plus les prédictions sont testées et confirmées, plus la théorie est susceptible d'être adoptée. Si une théorie, d'abord proposée à l'essai, s'est avérée largement performante pour prédire ainsi qu'interpréter les observations, elle peut devenir le modèle prévalent ou le paradigme d'un champ d'étude (Kuhn, 1970). À rebours, quelques prédictions non confirmées n'entraînent pas nécessairement le rejet d'une théorie. C'est peut-être le procédé de déduction des observations, prédites à partir de la théorie, qui est défectueux et non pas la théorie elle-même. Il se peut que des observations inadéquates ne correspondent pas bien à une théorie ; après tout, des mesures alternatives pourront peut-être mettre au jour ce qui avait été prédit.

Conception du progrès scientifique selon Kuhn

Thomas Kuhn a décrit le progrès scientifique comme une série de révolutions. Lorsqu'un paradigme dominant (une théorie généralement admise) ne peut plus rendre compte d'observations, la voie est ouverte pour un paradigme compétitif. Si Kuhn n'a pas vu son modèle universellement accepté (voyez, par exemple, Leahey, 1992), ce philosophe des sciences est le plus amplement cité. Son travail figure souvent dans les publications sur la personnalité, bien qu'il soit fondé sur les sciences naturelles, et en dépit de l'avertissement de Kuhn lui-même : les sciences sociales et comportementales ne devraient pas se modeler sur les sciences naturelles (Coleman & Salamon, 1988).

Kuhn observa les chercheurs en sciences sociales et les trouva différents des chercheurs en sciences naturelles :

> *Je fus frappé par le nombre et l'étendue des conflits manifestes entre chercheurs en sciences sociales, au sujet de problèmes et de méthodes scientifiques légitimes. [Ce n'est pas le cas en astronomie, physique, chimie, biologie.] Cherchant à découvrir l'origine de cette différence [avec les autres sciences], je fus conduit à reconnaître, dans la recherche scientifique, le rôle de ce que, depuis, j'ai appelé « les paradigmes ». Résultats scientifiques, selon moi universellement reconnus, qui fourniront pour un temps des modèles de problèmes et de solutions à un ensemble de spécialistes. (Kuhn, 1970, p. VIII)*

Un parcours sans réserve de la littérature sur la personnalité attestera le nombre des théories existantes : la théorie psychanalytique (avec plusieurs variantes), le behaviourisme, le behaviourisme cognitiviste, la théorie humaniste et ainsi de suite. Aux yeux de certains observateurs, cela révèle un grand nombre de paradigmes compétitifs dans le domaine (Leahey, 1992). Toutefois, une théorie n'est pas forcément paradigmatique, et il est d'autres observateurs pour soutenir que la psychologie est dans une phase préparadigmatique (Kornfeld, 1990). Cette conclusion est étayée par la similarité que présente la psychologie de la personnalité aujourd'hui, avec la description par Kuhn du champ de la physique optique avant Newton, dans sa phase préparadigmatique :

> *Bien que les spécialistes de ce domaine fussent des scientifiques, le résultat objectif de leur activité était situé au-dessous du niveau scientifique. Capable de ne pas tenir pour acquis un quelconque ensemble de certitudes, chaque auteur en optique physique fut acculé à construire son propre champ depuis ses fondations. Ce faisant, il était relativement libre d'assumer observation et expérimentation, car il n'existait aucun ensemble standard de méthodes ou de phénomènes qu'un auteur en optique se sentît contraint d'utiliser et de justifier. Dans ces conditions, le débat consécutif aux ouvrages était souvent adressé à la nature autant qu'aux membres des autres écoles. Le modèle ne laisse pas d'être aujourd'hui familier dans nombre de champs de création et compatible avec des découvertes et des inventions significatives. Il ne s'agit cependant pas du modèle de développement de l'optique physique élaboré après Newton et aujourd'hui familier dans les autres sciences naturelles. (Kuhn, 1970, p. 13)*

La théorie de la personnalité attend toujours son Newton. Pas un seul paradigme n'a été adopté (Sarason, 1989). Si l'on considère les sciences naturelles comme un modèle approprié (et rien ne le garantit), un paradigme commun semble souhaitable. Cela fournirait une direction plus claire aux efforts des chercheurs. On pourrait probablement être plus productif en se fondant davantage sur les recherches des uns et des autres. D'un autre côté, une telle unification pourrait s'avérer imprudente pour l'instant. Peut-être progresserait-on davantage en accordant plus d'intérêt aux développements théoriques (Meehl, 1990 ; Serlin, 1987). Une synthèse prématurée pourrait introduire davantage de confusion que d'intégration (Walsh & Peterson, 1985) ; cela mettrait fin aux débats d'intérêt philosophique et théorique demandant plus ample examen.

Problèmes philosophiques dans la théorie de la personnalité

Il est clair qu'aucun consensus ne peut exister dans un champ où prévaut un modèle pour guider la recherche sur la personnalité. Chaque modèle en compétition, issu de diverses sources, a ses adeptes. Des problèmes majeurs divisent ces

théories. Considérons le plus important d'entre eux. Puis nous chercherons un moyen d'organiser notre réflexion dans la recherche scientifique sur la personnalité, en l'absence d'un paradigme unificateur.

Le réductionnisme

À un certain niveau, on peut considérer la population comme un ensemble d'organismes biologiques composés de cellules vivantes. La pensée elle-même implique l'activité des neurones dans le cerveau et la transmission de l'information par l'intermédiaire des synapses. Jusqu'à quel point les processus psychologiques peuvent-ils être expliqués entièrement en termes neurologiques ? Tel est le problème soulevé par le **réductionnisme**. Peut-on appliquer cette description à la totalité de la personnalité ? En principe, on le peut. (Tout le monde n'en serait pas d'accord, cependant.) Le manque est néanmoins certain dans une approche purement neurologique.

La psychologie de la personnalité appartient à un large spectre de sciences reliées entre elles, chacune empruntant à la suivante et chacune contrainte de ne pas nier les observations clairement reproduites par les autres. En neurologie, en particulier, on a effectué des découvertes sur les bases biologiques de l'expérience que la psychologie de la personnalité ne réfuterait d'aucune façon. L'une des plus célèbres de ces avancées a mis à jour les fonctions différentes entre les hémisphères droit et gauche du cerveau, à côté d'autres fonctions (Derryberry & Tucker, 1991). La spécialisation des hémisphères cérébraux semble fournir un fondement neurologique aux différentes fonctions de la créativité et du langage, de l'art et du raisonnement. Quand on peut les relier à des bases neurologiques certaines, les descriptions les plus abstraites de ces fonctions psychologiques paraissent confirmées.

Merle Turner affirme qu'« il n'existe pas de barrières logiques, ni peut-être techniques, au réductionnisme en psychologie et... toutes les explications du comportement peuvent, en principe, être ramenées au langage de la neurophysiologie » (Turner, 1967, p. 335). Même si cela est, la neurologie ne fera pas de la psychologie une science obsolète. Et pourquoi donc ? La réponse est en partie pratique. La neurologie a beaucoup à découvrir. On peut faire des observations globales sur le fonctionnement de la personnalité humaine, mais retrouver la trace de ces observations dans des mécanismes nerveux spécifiques est une tâche encore lointaine. Considérons cette analogie. En principe, on peut réduire la médecine à la physiologie des cellules, mais en pratique, la médecine reste le domaine obligé de la maladie, de sa description et de son traitement. De même, en termes pratiques, la neurologie ne pourra pas remplacer la psychologie.

Au-delà de ce problème pratique, on ne peut jamais comprendre dans une perspective exclusivement neurologique, les phénomènes que la psychologie de la personnalité étudie. Le modèle réductionniste prétend que l'ordre des phénomènes les plus élevés dépend de celui des phénomènes plus bas (par exemple, ce sont les faits neurologiques qui déterminent l'expérience psychologique). Pourtant, dans la personnalité humaine, le tout représente davantage que la somme des parties. Roger Sperry (1987, 1990) plaide pour un modèle alternatif, dans lequel les niveaux élevés du système nerveux auraient en

charge des fonctions de causalité. Sperry appelle cette position « déterminisme émergent ». Par conséquent, on ne peut expliquer entièrement les phénomènes psychologiques en les réduisant à des processus biologiques (Bunge, 1990), pas plus qu'un concert symphonique ne tiendrait qu'à la physique du son.

Aucune science n'existe isolément. Chacune d'elles possède un lien avec les autres sciences (comme la biologie est raccordée à la chimie) et avec la réalité non scientifique. La relation unissant la personnalité à ces autres domaines peut nous aider à comprendre quelques-uns de ses dilemmes. La personnalité emprunte à de nombreux secteurs de la psychologie ainsi qu'aux autres sciences. Elle se démarque cependant en privilégiant le fonctionnement de la personne dans sa totalité. Partant des sciences physiologiques, spécialement la neurologie, les psychologues de la personnalité apprennent à prendre en compte les capacités et les limitations du corps susceptibles d'influencer le fonctionnement de l'individu. Les spécialités qui décrivent le social, comprenant la sociologie et l'histoire, leur enseignent les tâches de l'existence et les épreuves auxquelles les individus sont confrontés : les stress socio-économiques, la guerre, etc. À l'intérieur de la psychologie, les psychologues du développement décrivent les aptitudes et les nécessités du développement d'une personne variant avec l'âge : ils aident les psychologues de la personnalité à mieux comprendre les processus qui forment la personnalité. On doit aux psychologues expérimentaux des méthodologies pour évaluer l'impact de situations spécifiques sur le comportement. Les psychologues cliniciens ainsi que d'autres thérapeutes entretiennent un rapport particulièrement étroit avec la théorie de la personnalité, puisqu'ils observent au plus près le fonctionnement et les changements de cette dernière.

Le déterminisme

Traditionnellement, la science considère que les phénomènes qu'elle étudie ont des causes et que ces causes peuvent être mises au jour par des méthodes scientifiques : telle est l'hypothèse du **déterminisme**. Hypothèse qui entre en conflit avec le concept de **libre arbitre**, qui a joué un rôle princeps dans la culture pendant des siècles.

Les théories sur la personnalité proposent différentes perspectives sur le déterminisme. Certaines, comme le behaviourisme et la psychanalyse, assument le déterminisme. D'autres, comme l'humanisme, insistent sur le libre arbitre et le choix. Le terme de *telos* est souvent utilisé pour désigner les approches non déterministes mettant l'accent sur le choix ou l'objectif. Le point de vue du « telos » ou téléologique énonce « que la personne se comporte en fonction d'un plan, d'un dessein ou d'un vœu librement consentis » (Slife, 1981a, p. 221).

De tels libres choix excèdent-ils le royaume de l'étude scientifique ? Sont-ils incompatibles avec la réalité physique ? Quelques penseurs ont estimé que le principe d'incertitude des particules subatomiques reconnu par la physique moderne, fournit une base scientifique au libre arbitre et à d'autres hypothèses non déterministes concernant la personnalité (par exemple, Keutzer, 1984). S'il n'est pas garanti (McLarty, 1990 ; Wallace, 1986), ce rapprochement fournit une puissante métaphore.

La recherche sur les approches téléologiques est spécialement problématique du fait que les méthodes en recherche psychologique ont été adaptées des sciences, dans lesquelles le libre arbitre n'entre pas en ligne de compte. Dans les sciences physiques, les forces situées au dehors des objets d'étude suffisent à décrire les phénomènes. Pas un physicien n'admettrait qu'un rocher puisse tomber sur la terre parce qu'il *veut* s'unir avec la terre. Comment pourrait-on soumettre une telle théorie à l'épreuve de falsification ?

Nous pouvons interroger les individus sur leurs désirs et sur leurs buts. Mais si leurs réponses présagent leur comportement, ce n'est toujours pas la preuve que les désirs *causent* le comportement, car la méthode est référentielle et non pas expérimentale. Les psychologues doivent savoir si collecter des données sur les choix et les projets des personnes est au centre de leur tâche ou fait office de diversion à côté de questions plus importantes. Quelques théoriciens ont réfléchi sur ce dilemme théorique ; ils ont essayé de mettre au point des stratégies de recherche soutenant une théorie téléologique de la personnalité humaine (Howard, Youngs & Siatczynski, 1989 ; Rychlak, 1981a, 1981b, 1984a, 1988). La réussite fut cependant limitée. On peut aussi interpréter des observations adoptant un point de vue téléologique dans une perspective déterministe.

S'il n'est pas lui-même vérifiable par la recherche, le concept de libre arbitre sert une méta-question qui pousse les chercheurs à rassembler des données sur les choix et les intentions des sujets (Sappington, 1990). De plus en plus, les psychologues utilisent « des concepts tels que le *choix conscient* et l'*objectif* pour prédire et justifier les données » (Sappington, 1990, p. 26). Même si les choix des individus sont, en principe, plutôt déterminés que libres, en pratique on ne peut les prédire à l'aide d'explications de rang inférieur. Ce que le langage ordinaire désigne sous l'expression de « libre arbitre » n'est pas inconciliable par nature avec le déterminisme scientifique (Kimble, 1989).

L'expérience subjective

Les pensées, les sentiments, les craintes, ainsi que d'autres aspects de l'expérience subjective d'une personne, bien connus en privé, sont inobservables de l'extérieur. Comment la science peut-elle s'accommoder d'un tel phénomène, elle qui requiert la validation des observations par des observateurs indépendants ? Les behaviouristes radicaux, conduits par B. F. Skinner, excluent de la recherche scientifique l'expérience subjective intime (Moore, 1985, 1990). Pour Skinner, l'expérience intime existe, mais elle est accidentelle, et non à la source du comportement (Creel, 1980 ; Natsoulas, 1983 ; Skinner, 1987). Les humanistes, au contraire, affirment que l'expérience subjective est au cœur de l'expérience humaine. Elle donne accès aux déterminations hautes de la personnalité, la volonté et l'effort (Maslow, 1966 ; Rogers, 1973). Même l'expérience subjective du chercheur peut avoir sa part légitime dans l'aventure de la recherche, malgré le niveau d'objectivité que ce chercheur doit aussi soutenir (Hutterer, 1990).

Les psychologues ne s'accordent pas, on le voit, sur la prise en compte de l'expérience subjective dans les théories de la personnalité. Certains considèrent que l'on peut expliquer l'expérience subjective en termes de purs

mécanismes d'apprentissage. D'autres font appel à un modèle déterministe mais réclament des concepts d'ordre cognitif élevé (Miller, 1988 ; Staats, 1987, 1993). D'autres encore maintiennent qu'aucun modèle déterministe ne rendra compte de l'expérience phénoménale. Problème capital auquel seul un paradigme commun aux différentes théories de la personnalité fournira une réponse.

Trois questions pour conduire la recherche sur la personnalité

Vu l'absence de paradigme consensuel pour guider la recherche dans le champ de la personnalité, comment dirigera-t-on la recherche ? Une voie consiste à la poursuivre en tant que spécialité plurielle, nantie d'un certain nombre d'écoles de pensée, chacune avançant plus ou moins isolément des autres. Cette démarche laisse malheureusement les observations de chaque école de pensée relativement inappropriées pour les autres. Pour la plupart, les observations des autres écoles apparaissent impropres parce qu'elles dépendent de conceptualisations et de mesures conduites selon d'autres canons. À l'image de la métaphore proposée au début de ce chapitre, le domaine évoque une construction par des ouvriers sans plan commun. À l'évidence, inopérant. Pourtant les désaccords conceptuels qui divisent le champ sont trop importants pour qu'un paradigme commun puisse être espéré prochainement. Les découvertes issues de la recherche sur la personnalité ont-elles une chance d'être conceptualisées et rendues accessibles malgré les divisions théoriques ?

Pour dresser un plan commun, il existe une possibilité : décrire les observations comme des problèmes qui transcendent les frontières théoriques. Les questions vastes mènent la recherche. Trois centres d'intérêt de cet ordre forment le plan de travail de ce livre. Premièrement, comment décrire la personnalité ? Les descriptions des traits de la personnalité valables pour une personne sont-elles valides pour une autre ? Quel est le moyen le plus significatif pour décrire les différences individuelles ? Et en quoi consistent les différences entre individus ? Deuxièmement, comment comprendre la dynamique de la personnalité ? Qu'est-ce qui motive les êtres ? Quels besoins, quelles forces inconscientes ou conceptions personnelles influent sur le comportement dans leurs tentatives d'adaptation au monde ? Troisièmement, comment la personnalité se développe-t-elle au cours de la vie ? Jusqu'à quel point un individu est-il cohérent avec lui-même ; jusqu'à quel point change-t-il ? Quels problèmes sont-ils résolus à chaque étape de la vie ? Comment le contexte social modèle-t-il cette évolution ?

L'étude de la personnalité comprend donc la *description* de la personnalité, sa *dynamique* et son *développement* (tableau 1-II). Quelle description donneriez-vous de vous-même ? Pourquoi vous comportez-vous de telle façon, lorsque vous travaillez dur ou que vous mangez trop, ou que sais-je d'autre ? Quels événements, dans le passé, vous ont-ils conduit à être tel que vous êtes, en quoi les étapes futures de votre vie vous changeront-elles ? Si nous pouvons comprendre quelle sorte de personnalité possède un individu, pourquoi quel-

TABLEAU 1-II **Description, Dynamique et Développement de la personnalité**

Description de la personnalité	Décrit les dimensions majeures (traits) de la personnalité ; met au point des tests pour mesurer ces traits chez les individus ; décrit les différences au sein des groupes, selon leurs traits caractéristiques
Dynamique de la personnalité	Examine les facteurs qui jouent un rôle sur le fonctionnement quotidien d'une personne, comprenant les motivations conscientes et inconscientes, le concept de soi et les mécanismes de combativité
Développement de la personnalité	Examine de quoi est composée la personnalité, comprenant les facteurs biologiques, comme la génétique, et les facteurs d'expériences telles que celles de l'enfance en famille, les expériences de l'adulte au travail, le mariage ainsi que les autres rôles en société

qu'un se comporte d'une manière plutôt que d'une autre et comment la personnalité est advenue, peut-être certaines questions théoriques seraient-elles résolues ou soumises à discussion. En tout cas, ces questions sont centrées sur des phénomènes observables, et cela semble représenter une base raisonnable pour la science.

Il s'agit, bien sûr, de problèmes liés entre eux. D'autres théories mettent l'accent sur leurs interconnexions. La théorie psychanalytique, par exemple, décrit un type de personnalité comme « fixé oralement », ce qui permet les interprétations dynamiques des comportements oraux (suralimentation, usage de la cigarette, etc.) jusqu'aux expériences fondamentales du développement dans la petite enfance. La théorie humaniste décrit l'individu comme plus ou moins épanoui dynamiquement, mû par le besoin de donner sa pleine mesure.

Cependant, distinguer ces 3D de la personnalité fournit un cadre de travail capable de poser quelques questions amples telles qu'aucune théorie ne les a posées jusqu'ici : ainsi avancera-t-on vers un paradigme plus global.

LES POINTS À RETENIR

- **Le domaine de la personnalité étudie le fonctionnement psychologique de la personne individuelle, par la méthode scientifique.**
- La méthode scientifique privilégie l'investigation scientifique et la vérification des observations à travers le test, que précède l'hypothèse.
- Les chercheurs de la personnalité manquent d'un paradigme commun pour conduire leur recherche. En revanche, de nombreuses perspectives ou théories coexistent.

- Deux traditions dominent la recherche sur la personnalité : la psychologie clinique, centrée sur la thérapie, et la psychologie universitaire qui insiste sur la recherche scientifique.
- Les intuitions dérivées de la psychologie clinique sont souvent difficiles à tester par la méthode scientifique.
- La méthode scientifique requiert que des observations indépendantes vérifient les données, que les hypothèses soient établies sous une forme pouvant être testée, et que ces hypothèses dérivent de la théorie.
- Différents points de vue existent sur l'application de la méthode scientifique dans la recherche sur la personnalité. Parmi eux, deux démarches de psychologie scientifique ont émergé : la psychologie expérimentale et la psychologie corrélationnelle (connue sous le nom d'analyse référentielle).
- La psychométrie consiste à mesurer la personnalité par plusieurs formes de tests.
- La mesure peut être quantitative (catégorielle) ou quantitative (degrés de quantité).
- Un bon test est fiable (cohérent) et valide (précis). On peut confirmer la fiabilité par différentes méthodes, souvent en utilisant la méthode statistique du coefficient de corrélation (*r*), comprenant les formes parallèles, les formes alternées et la fidélité par répartition en moitiés.
- On peut mesurer la validité du test en évaluant la corrélation du test avec un critère survenant dans le futur (validité prédictive), ou mesuré en même temps que le test (validité concurrente). La validité de construct, au contraire, ne réfère pas seulement au test mais à la théorie sous-jacente et demande à être prouvée par de nombreuses études.
- L'objectivité scientifique peut s'avérer difficile à atteindre dans l'étude de la personnalité, comme l'ont illustré le débat entre le déterminisme et le libre arbitre, ainsi que la tendance de chaque individu à commettre des erreurs par une confirmation biaisée.
- On trouve des problèmes philosophiques pertinents dans l'étude de la personnalité, tels que le réductionnisme, le déterminisme et le rôle de l'expérience subjective.
- La théorie scientifique et la recherche sont fondées sur la philosophie du positivisme logique et la méthode hypothético-déductive ; elle requiert que les théories soient soumises au test de falsifiabilité.
- Puisque aucun paradigme, au sens de Kuhn, ne prévaut dans le champ de la personnalité, ce livre suggère que l'on organise la recherche autour de trois questions fondamentales : la description, la dynamique et le développement de la **personnalité.**

GLOSSAIRE

Coefficient de corrélation [*r*] Méthode statistique qui mesure le lien entre deux séries de variables pour le même individu, exprimé par un nombre compris entre +1 et −1.

Déterminisme Affirmation que les phénomènes ont des causes et que ces causes peuvent être découvertes par des méthodes scientifiques.

Effet Barnum Tendance de l'individu à être en accord avec les interprétations fondées sur les tests de personnalité, même si ces interprétations sont vagues et pourraient s'appliquer à beaucoup de personnes.

Falsifiabilité Pouvoir de démontrer fausse une théorie fondée sur la faculté d'effectuer des prédictions précises sur ce que l'on veut observer.

Fidélité Niveau de dépendance d'un instrument de mesure, dont la cohérence se reflète par exemple, dans la production de scores similaires pour un seul individu, d'une situation à l'autre.

Fidélité par formes alternées Évaluer la valeur d'un test en donnant deux versions différentes du test aux mêmes personnes pour connaître la hauteur de la corrélation.

Fidélité par formes parallèles Pertinence d'un test établie en classant suivant un ordre similaire les mêmes individus, sur deux passations de tests différentes.

Fidélité par répartition en moitiés Pertinence d'un test établie par le calcul de deux scores, chacun sur la moitié des items, pour savoir s'ils sont hautement corrélés.

Hypothèse Prédiction sur ce qui sera observé au cours de la recherche.

Libre arbitre Affirmation que le comportement résulte des choix volontaires, imprévisibles des individus.

Méthode hypothético-déductive Établissement scientifique d'une prédiction, dérivée de la théorie, et son test empirique afin de savoir s'il soutient la possibilité de pouvoir être infirmé.

Méthode scientifique Démarches pour la recherche de la connaissance par l'observation et l'expérimentation systématique à l'aide de procédures soigneusement contrôlées.

Paradigme Série d'affirmations partagées par la communauté scientifique et méthodologie qui guide les scientifiques.

Personnalité Fonctionnement psychologique d'une personne individuelle et champ de la psychologie qui étudie ce sujet.

Positivisme logique Philosophie qui a accompagné la recherche scientifique traditionnelle en privilégiant la preuve objective pouvant être apportée par l'observation, plutôt que la preuve subjective expérimentée pour soi-même.

Psychologie clinique Branche de la psychologie qui s'occupe de la thérapie, comprenant la pratique thérapeutique et l'établissement de la théorie ainsi que de la recherche correspondantes.

Psychologie corrélationnelle Branche de la psychologie scientifique qui privilégie des mesures soigneuses (plutôt que la manipulation des variables).

Psychologie expérimentale Branche de la psychologie scientifique qui manipule des variables dans des situations contrôlées pour examiner les relations de cause à effet.

Psychologie universitaire Branche de la psychologie qui s'occupe de la recherche, de l'enseignement et de l'établissement de la théorie dans des domaines répartis en différents thèmes.

Psychométrie Champ de la psychologie de la personnalité spécialisé dans la mesure des différences individuelles.

Réductionnisme Explication de processus de niveau élevé, comme l'expérience ou le comportement d'une personne, en termes de processus de niveau inférieur, comme le fonctionnement du système nerveux.

Tendance à la confirmation Tendance d'un individu à chercher la preuve qui confirme ce dont il est déjà convaincu, plutôt que de chercher la preuve qui pourrait réfuter son attente (comme le ferait un scientifique).

Théorie Système de propositions associées sur les relations entre les concepts qui sont à la base de la recherche.

Validité Établissement de la précision d'un test par l'évaluation de ce qu'il est censé mesurer.

Validité concurrente Précision du test évaluée par sa corrélation avec la mesure d'un critère, établie en même temps que le test.

Validité de construct Valeur d'une théorie établie par une série de recherches à partir de plusieurs études montrant que la théorie est utile, en suggérant des hypothèses confirmées par la recherche.

Validité prédictive Précision du test établie par sa corrélation avec la mesure d'un critère, effectuée quelques temps après l'administration du test.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Suggérez une cause possible de « bonheur ». Comment établissez-vous ce fait sous forme d'hypothèse, de sorte qu'il puisse être testé par la méthode scientifique ?

2. Êtes-vous sûr que vous ne renoncerez jamais délibérément à votre recherche, même si un chercheur scientifique en trouvait la contre-preuve ? Quelle sorte de preuve confirmerait ou réfuterait cette conviction ?

3. Démontrez les différences qui existent entre les différentes perspectives théoriques, dans la compréhension de l'angoisse. Trouvez-vous certaines de ces approches plus pertinentes que d'autres ?

4. Quelles différences partagent selon vous les psychologues cliniciens et universitaires dans leur approche de l'angoisse ?

5. Quelle proposition vous paraîtrait la plus facile à tester en utilisant l'approche expérimentale : « Les aînés d'une famille sont plus conservateurs que les enfants plus jeunes » ou « Les gens sont plus généreux lorsqu'ils viennent de vivre un événement heureux » ?

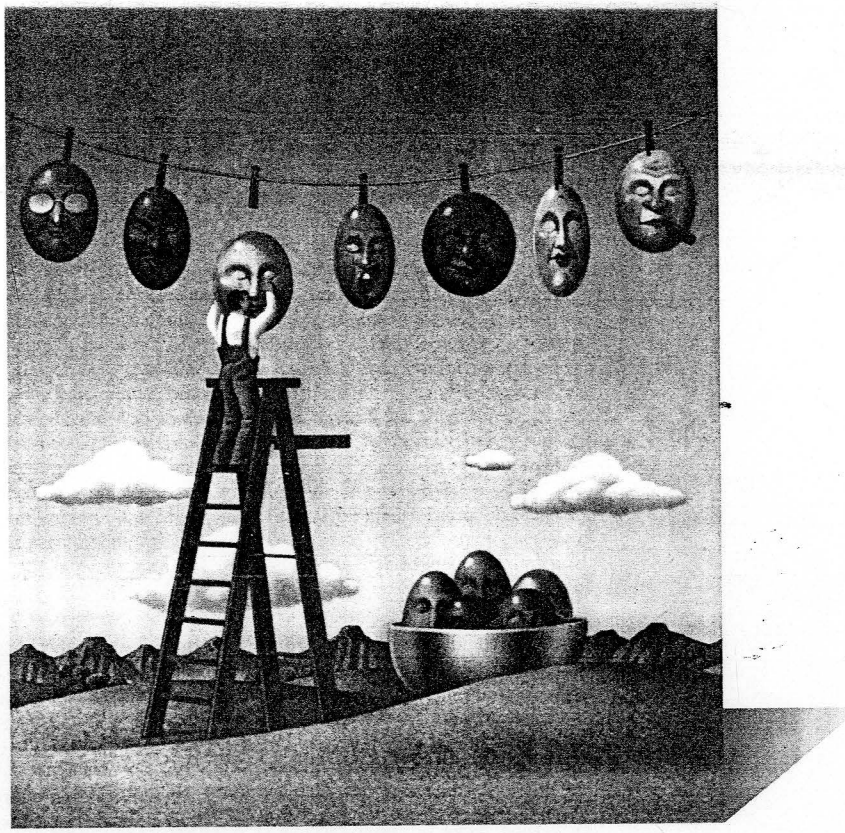
6. Pourquoi une école secondaire préférerait-elle un test de recrutement plus fiable à un test moins fiable ?

7. Proposez une manière de montrer la valeur prédictive d'un test censé mesurer la créativité.

8. Comment une « confirmation biaisée » déformerait-elle des résultats si un chercheur décidait d'évaluer la valeur d'une thérapie en demandant leur avis aux thérapeutes et aux patients ?

9. Pensez-vous que, lorsque les scientifiques étudient les causes extérieures du comportement violent, ils encouragent les individus à se détourner de leurs propres actes violents ? Comment cette idée est-elle reliée à la position constructionniste sociale décrite dans ce chapitre ? Comment se relie-t-elle à la controverse entre le déterminisme et le libre arbitre ?

10. À quelles questions voudriez-vous répondre en étudiant la personnalité ? Pouvez-vous classer celles-ci par rapport aux concepts de description, de dynamique ou de développement ?



PARTIE I

La description de la personnalité

Comment décrire une personne ? Comme pour la chenille allégorique faisant son chemin, tout est plus facile si nous ne réfléchissons pas trop. L'homme s'est décrit lui-même bien avant que ne le fassent les psychologues et même bien avant que ce que l'Histoire nous en dit. C'est donc à juste titre que plusieurs chercheurs ont fondé leur description de la personnalité sur une analyse détaillée de la langue communément utilisée pour se décrire soi-même au sein d'une population. Le langage ne reflète pourtant pas toutes les caractéristiques des différences individuelles de la personnalité (bien qu'il en décrive beaucoup). Les psychologues spécialisés dans les traits de personnalité ont imaginé des tests qui vont au-delà des intuitions du langage quotidien, aussi bien que des tests qui l'incluent. Parmi les tests les plus populaires aujourd'hui, beaucoup ont été mis au point grâce à des techniques statistiques sophistiquées, particulièrement l'analyse factorielle. Quelle que soit leur source, les tests utilisés par les psychologues des traits de personnalité ont pour but de mesurer les différences de personnalité parmi les individus. La grande majorité de ces tests est constituée de tests d'auto-évaluation ; aussi sont-ils limités aux aspects de la personnalité sur lesquels les individus testés ont un minimum de lucidité consciente.

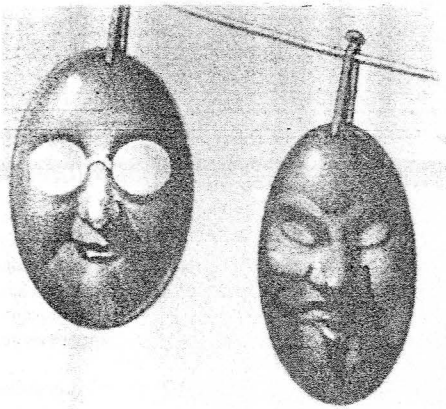
Grâce à des tests capables de mesurer la personnalité, il est devenu possible d'explorer quelques-unes des idées populaires sur les différences entre groupes. En quoi hommes et femmes diffèrent-ils, selon les mesures standard de la personnalité ? (Pas tant que cela après tout, selon nous.) Les différences entre groupes raciaux et ethniques sont-elles aussi importantes que nous l'attendions, étant donné les expériences diverses que ces catégories sociales apportent ? (Ces différences semblent également surestimées par l'œil du public.) Nous pouvons même aller jusqu'à nous interroger sur les différences entre une matière et une autre. Cependant les questions sur les différences entre les communautés ne sont pas simples, car nos tests ne sont pas nécessairement valides à travers tous les groupes. Il n'y a pas de mesure de personnalité « unitaille ». Nous examinerons les problèmes méthodologiques avec des groupes comparés, en

revenant sur les comparaisons entre groupes dans la troisième partie. Le débat sera centré sur le contexte social du développement de la personnalité pour les différents groupes. La description des différences de personnalité trouve après tout sa limite si l'on ne tient pas compte des différences de ce milieu social ; de même, le biologiste qui décrit les différences entre un chimpanzé et un ours polaire ne peut progresser sans tenir compte du climat et de la végétation.

Dans le dernier chapitre de cette section, nous mettrons de côté les comparaisons entre individus pour considérer comment les psychologues décrivent un individu. Les comparaisons privilégient l'attention aux traits comparés mais ils ne rendent pas compte de la totalité d'une personnalité. Pour étudier les individus, les psychologues ont trouvé nombre d'intuitions chez les cliniciens et les biographes et ont tenté d'adjoindre la rigueur scientifique à ces approches en combinant des techniques spécialisées.

L'étude de la personnalité peut bien commencer par la description, mais la description pose des problèmes de dynamique de la personnalité ainsi que de développement, explorés dans les seconde et troisième parties. Lorsqu'ils étudient l'individu, par exemple, les cliniciens et les biographes et leurs homologues dans la recherche sur la personnalité, se demandent inévitablement pourquoi une personne choisit tel comportement plutôt que tel autre : problème de dynamique de la personnalité. La saisie des différences entre hommes et femmes et les différences associées à la race et à l'ethnie, exigent que nous tenions compte des influences sociales sur le développement, des rôles variés et des expériences qui accompagnent le genre, la race et l'ethnie. Pour commencer, cependant, portons notre attention sur la question la plus fondamentale : comment peut-on décrire et mesurer la personnalité ?

CHAPITRE 2



La description de la personnalité

On nous tient souvent ce langage : la science a pour but de décrire, expliquer, prédire et contrôler les phénomènes, à travers l'angle de vision d'un champ d'étude particulier. Tout d'abord, il semblerait que la description soit le plus simple de ces objectifs, rapide à atteindre pour que l'investigation proprement dite commence. La tâche n'est cependant pas si aisée. Il existe différents moyens de décrire la personnalité. Certains sont fondés sur des caractéristiques de non-spécialistes, qui utilisent le langage ordinaire. D'autres chercheurs exigent des questionnaires spécifiquement mis au point et des procédures statistiques élaborées. Au fur et à mesure de leur avancée, depuis la description jusqu'à des buts scientifiques plus « élevés », l'explication, la précision et (rarement en ce champ) le contrôle, ils révisent leurs modes précédents de description de la personnalité.

Même s'il ne nous est pas loisible d'être plus complets sur cette prédescription de personnalité, notre étude débute ici sous les meilleurs auspices. À l'égal du thème d'ouverture d'une symphonie, ceci sera repris par la suite.

Langage et personnalité : description

L'homme s'interroge sur la personnalité depuis le commencement des siècles. De manière informelle, ces conceptualisations profanes de bon sens exercent une influence indubitable sur les prémonitions cultivées par théoriciens et chercheurs. De façon plus formelle, les chercheurs ont effectué des études spécifiquement destinées à l'analyse du langage.

Description de la personnalité à travers le langage quotidien

De quels mots le public se sert-il, dans la langue de tous les jours, pour décrire la personnalité ? Ces mots-là offrent un bon terrain de départ aux chercheurs de la personnalité pour leurs investigations scientifiques (Funder, 1991). Oliver John, en compagnie de son équipe de chercheurs, décrit le principe raisonné d'une **approche lexicale** en recherche sur la personnalité :

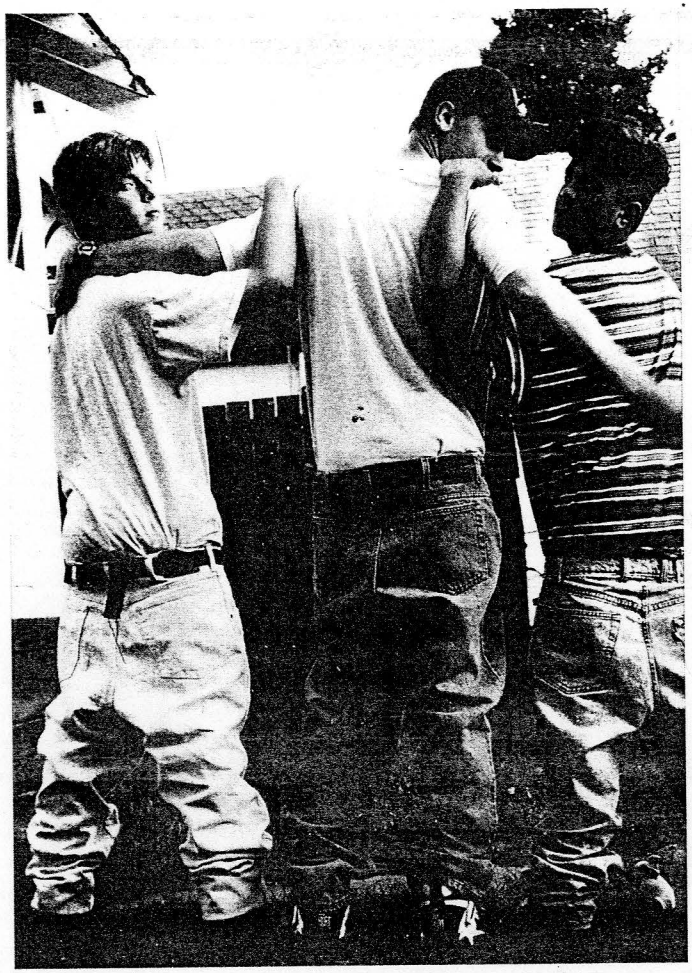
> Les différences individuelles les plus saillantes et socialement significatives de la vie des individus se retrouvent probablement encodées dans leur langage ; plus la différence sera importante, plus elle aura tendance à être exprimée par un mot unique. *L'analyse du vocabulaire de la personnalité, tel qu'il apparaît dans une langue naturelle, devrait donc fournir une série complète de caractéristiques considérées dans la langue communautaire comme les plus fondamentales. (John, Angleitner & Ostendorf, 1988, p. 174-175 [italiques dans l'original])*

Quelques aspects de la personnalité apparaissent dans les expressions telles que « calme au milieu de la tempête », « malheureux en amour ». D'autres aspects trouvent leur expression dans un seul mot : « obstiné », « dépendant », « timide ». Normalement, les caractéristiques importantes du discours sur la personnalité se trouvent plus souvent dans la catégorie des mots uniques.

Cette approche lexicale a une longue histoire dans la recherche sur la personnalité. Elle commence avec Francis Galton et son analyse d'un dictionnaire en 1884 (décrit par John, Angleitner & Ostendorf, 1988). La recherche lexicale la plus célèbre est la compilation de Gordon Allport : 17 953 mots ayant trait à la personnalité, recueillis dans le *Nouveau dictionnaire international* de Webster (Allport & Odbert, 1936). Allport suggéra que l'exploration psychologique pouvait se fonder sur ce répertoire, bien qu'aucune preuve n'existât sur la capacité du langage à refléter tous les traits véritables de la personnalité ; Raymond Cattell se fonda plus tard sur cette analyse de la langue (Cattell, 1943).

Une telle entreprise suppose beaucoup de prises de position sur les procédures de recherche. Quels mots ont-ils un rapport avec la personnalité, quels mots n'en ont-ils pas ? Doit-on inclure l'argot et le vocabulaire ésotérique ? Que faire des mots de signification ambiguë ? De quelle manière associer les mots entre eux ? L'analyse statistique peut y aider, mais avec les procédures empiriques, le découragement guette. On raconte que Raymond Cattell a répertorié par l'informatique une matrice de 4,267 m^2 comprenant 14 535 coefficients de corrélation, au cours de son analyse (John, Angleitner & Ostenford, 1988) ! Néanmoins, l'informatique ne peut garantir à la description de la personnalité une objectivité parfaite de la démarche. Le jugement humain doit suppléer à l'analyse mathématique et ultérieurement, des chercheurs se sont demandé si la liste des mesures de Cattell concernant la personnalité était adéquate.

Pour une discussion de l'utilisation des coefficients de corrélation utilisés dans la recherche sur la personnalité, reportez-vous à l'encadré « Stratégies de recherche » ci-après.



Comment décririez-vous ces enfants ? La langue de tous les jours est le point de départ de maintes descriptions scientifiques de la personnalité.

Plusieurs autres chercheurs ont conduit des études lexicales majeures. Un consensus émerge de ces études : les variantes de personnalité se répartissent en cinq traits majeurs (Digman, 1990 ; Goldberg, 1981, 1990 ; Norman, 1963). Ces **Cinq Grands** traits sont *Extraversion* (parfois également appelée Surtension*), *Caractère agréable, Caractère consciencieux* (ou dépendant), *Stabilité émotionnelle* (indice névrotique bas) et *Ouverture à l'expérience* (également nommé Culture ou Intellect). Il n'y a pas d'unanimité des chercheurs sur les dénominations résumant le mieux les traits de personnalité.

* N.d.T. : surgency : « houle », « vague », ici employé métaphoriquement. Surge of current : « Onde de surtension » (Harrap's

Étude des faits de langue

Dans le cas des Cinq Grands traits de personnalité, l'approche lexicale trouve son achèvement dans un test de personnalité consistant en un rapport personnel (self-report) qui permet d'évaluer la personnalité des sujets. Il existe cependant, une autre façon d'utiliser le langage en tant que matériau de description de la personnalité. La méthode précédemment citée porte sur les mots prononcés par quelqu'un, en utilisant des procédures variées. Il en est une particulièrement utile lorsque l'on souhaite étudier la personnalité de quelqu'un qui ne peut, ou ne veut, passer un test de personnalité. Les personnes célèbres coopèrent peu avec les chercheurs en personnalité. Les morts ne le peuvent plus. Cependant, si la personne a laissé un témoignage écrit ou oral, ce corpus peut servir l'analyse.

Une **analyse de contenu** d'un matériel verbal implique un encodage, pour déceler la présence de mots ou de significations précises. Par exemple, on peut coder le discours pour relever les mots référant à la pensée et aux sentiments (Seegmiller & Epperson, 1987). Les discours publics et les memoranda écrits des présidents des états-Unis ont été analysés pour déterminer ce qui les motivait : pouvoir ou attachement, ou réussite. David Winter et Leslie Carlson sont parvenus à la conclusion que le président Richard Nixon manifestait une motivation d'attachement particulièrement importante. Quelle autre raison aurait pu le conduire à justifier l'invasion du Cambodge en ces termes : « Nous allons enfin savoir qui sont nos amis »* (Winter & Carlson, 1988, p. 97) ?

Comme le montre cet exemple, le codage de contenu permet aux chercheurs d'étudier d'autres sujets que ceux disponibles immédiatement pour remplir des questionnaires (prioritairement les élèves de collège). On imagine difficilement une autre voie d'accès aux données provenant des présidents des États-Unis. Le codage de contenu permet aux chercheurs d'analyser le matériel que les sujets produisent naturellement au cours de leur existence (ainsi les lettres, les discours, et ainsi de suite), plutôt qu'en réponse aux demandes des psychologues. On utilise également cette technique pour analyser certains types de données provenant des étudiants, des patients en clinique et d'autres ayant répondu aux enquêtes des chercheurs, lorsqu'une méthode de codage simple (questions à choix multiples, par exemple) n'est pas appropriée. Ainsi, on pourrait demander au cours d'une interview à bâtons rompus : « Décrivez ce que vous appréciez le plus chez votre meilleur ami ». Un chercheur pourrait vous demander de raconter une histoire à partir d'une illustration que l'on vous montre, en utilisant un test projectif comme le TAT [Thematic Apperception Test]. (Un test projectif est un test qui demande au sujet de décrire ce qu'il voit à partir d'un stimulus ambigu, comme une image ou une tache d'encre.)

Des procédures de codages existent pour un choix de traits de personnalité (Smith, 1992 ; Winter & Carlson, 1988 ; Zullow et al., 1988). On peut mener à bien un codage de contenu à l'aide du jugement humain ou de l'ordinateur (Rosenberg, Schnurr & Oxman, 1990). En dépit des différences particulières de témoignages d'une même personne, d'une interview à l'autre, les scores codés apparaissent suffisamment fiables pour donner des indications sur les différences stables de personnalité (Schnurr et al., 1986).

* N.d.T. : « We are going to find out who our friends are. »

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Le coefficient de corrélation dans la recherche sur la personnalité

Le coefficient de corrélation, sous diverses formes, est l'élément statistique le plus largement employé en recherche sur la personnalité. Il constitue un moyen commode et souple pour décrire le rapport entre deux variables. Les sujets ayant fait des hautes études gagnent-ils davantage d'argent ? Si tel est le cas, il existera une « forte corrélation » entre le niveau d'étude et le revenu. L'absence d'amour est-elle corrélée aux troubles affectifs ? Il devrait alors exister une « corrélation négative » entre l'amour et les troubles affectifs. Votre niveau en psychologie n'a-t-il aucune relation avec le prix légendaire du thé en Chine ? Une corrélation zéro entre ces deux variables sera donc probable.

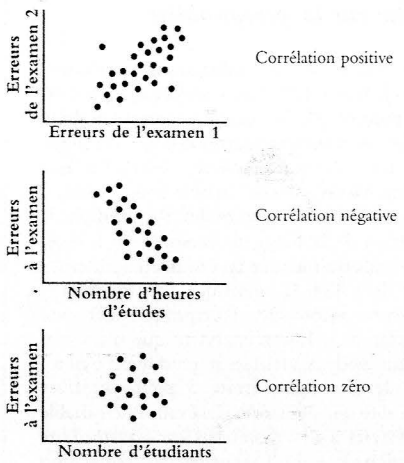
Afin de calculer un coefficient de corrélation, il nous faut des scores sur deux variables pour différents sujets. Le coefficient de corrélation le plus communément utilisé est le coefficient de corrélation « product-moment » de Pearson. Les hypothèses mathématiques sur ce coefficient demandent que deux variables soient mesurées sur une échelle à intervalles. C'est-à-dire qu'un écart (intervalle) de 5 points est considéré comme une quantité identique, qu'on se trouve à un écart de score entre 3 et 8 ou entre 93 et 98. Par convention, les psychologues admettent que si l'on obtient les scores en additionnant plusieurs items pour calculer une échelle, le critère est rempli. Pour d'autres sortes de variables dont on ne peut mesurer les intervalles entre elles, il existe d'autres moyens de calculer les coefficients de corrélation. Ainsi, des variables d'ordre élevé sont corrélées par l'intermédiaire du coefficient de corrélation de Spearman ; des variables d'ordre nominal peuvent l'être par l'intermédiaire de la **corrélation de point bisériel. Dans tous les cas, la corrélation reflète le degré de relation entre deux** variables.

On peut classer les coefficients de corrélation entre + 1,00 et – 1,00. Une corrélation de + 1,00 ne se produit que si tous les scores sur deux variables interviennent exactement sur une ligne droite, avec une pente positive (c'est-à-dire que des scores élevés sur une variable sont associés à des scores élevés sur la seconde). Par exemple, la corrélation de la longueur mesurée en inches, avec la longueur mesurée en centimètres est exactement de + 1,00 (à moins que l'on ait effectué une mesure incorrecte). Réciproquement, une corrélation de – 1,00 n'intervient que si tous les scores sur les deux variables se produisent exactement sur une ligne droite à pente *négative*. C'est-à-dire que des scores élevés sur une variable sont associés à des scores bas sur l'autre. Une corrélation de – 1,00 serait enregistrée si l'on corrélait le pourcentage d'items corrects obtenus par des étudiants lors d'un examen au pourcentage d'items incorrects. Cependant, si *aucune* relation entre les deux variables n'est mise en évidence, la corrélation sera alors de zéro (0,00) (voir la figure sur la page suivante).

Dans les données réelles, on n'observe pas de corrélations positives et négatives parfaites. De telles corrélations ne se produiraient que si aucun autre facteur ne venait obscurcir la relation et sans erreur de mesure. Des corrélations au-dessus de 0,50 sont généralement estimées comme des corrélations hautes. (Des corrélations négatives plus basses que – 0,50 seraient également considérées comme élevées.) Les corrélations entre 0,30 et 0,50 (ou entre – 0,30 et – 0,50) sont jugées modérées, et on estime basses les corrélations de moins de 0,30 (ou entre – 0,30 et zéro, négatives).

Des corrélations d'*exactement* 0,00 sont tout **à fait rares. Même si aucune relation n'unit deux variables, les facteurs dus au hasard influencent** les scores et peuvent mener à une corrélation

➤



Visuel de corrélations : pointillés illustrant des corrélations positives, négatives et zéro entre variables.

légèrement supérieure ou légèrement inférieure à 0,00. Lorsque l'on analyse les données et que l'on calcule les corrélations, comment déterminer qu'une corrélation est significative ou simple conséquence du hasard ? Ici nous aident les méthodes statistiques d'inférence. Les statisticiens ont calculé la fréquence des corrélations qui arrivent « par hasard ». Une corrélation de 0,33 ou plus élevée, par exemple, se produira toutes les 20 fois par hasard dans un échantillon de 25 sujets, s'il n'existe pas de relation « réelle » entre les variables. Pour un échantillon plus important, une corrélation hasardeuse aussi grande est encore plus rare. « Toutes les 20 fois » correspond à 5 p. 100 de la durée. Par convention, on admet que ce fait interrompt le caractère significatif de la manœuvre. Des corrélations plus basses que celle-ci ne sont pas « statistiquement significatives » parce qu'elles se produisent trop souvent (5 p. 100 de la durée ou davantage) par hasard. En revanche, des corrélations plus élevées que cette dernière seront « statistiquement significatives », parce qu'elles se produiront rarement (moins de 5 p. 100 de la durée) par hasard. Les corrélations significatives sont souvent indiquées par des astérisques « * » dans les tableaux. La note de bas de page « $p < 0,05$ » indique qu'une corrélation de cette grandeur interviendrait moins de 5 p. 100 de la durée par hasard. « $p < 0,01$ » serait encore moins vraisemblablement le fait du hasard ; c'est-à-dire moins de 1 p. 100 de la durée.

Le coefficient de corrélation est un fait statistique commode pour décrire le degré de relation existant entre deux variables. Plus la corrélation s'éloigne de zéro, plus la relation est grande. Au cours d'une étude, David Dunning et Geoffrey Cohen (1992) demandent à des étudiants en psychologie d'évaluer le caractère studieux d'un étudiant hypothétique, décrit comme étudiant 9 heures par semaine, sur une échelle allant de 1 (non studieux) à 7 (très studieux). Les chercheurs récoltèrent également des mesures effectuées personnellement sur le nombre d'heures par semaine passées à étudier pour chaque sujet. La corrélation entre la variable A (rapport personnel du sujet sur ses heures d'études) et la variable B (les évaluations des étudiants hypothétiques) était de –0,47. C'était une corrélation statistiquement significative. Il y avait 54 sujets, et pour cette taille d'échantillon, toute corrélation située au-dessus de 0,22 est significative. Remarquez que lorsque nous disons « au-dessus », nous ignorons de quel signe la mesure est affectée. Cela paraît logique.

Après tout, si l'on avait renversé l'échelle, en dénommant « très studieuse » 1 plutôt que 7, la corrélation aurait été + 0,47 au lieu de –0,47.

On peut observer la relation sur un graphique (voir la figure ci-dessous). Les sujets qui étudient plusieurs heures par semaine évaluent l'étudiant hypothétique comme beaucoup moins studieux que ne l'ont fait ceux qui, eux-mêmes, étudiaient davantage. D'autres étudiants ont évalué un étudiant hypothétique étudiant 36 heures par semaine. Pour eux, la corrélation entre le caractère studieux évalué et leurs propres heures d'étude était de seulement – 0,80. Cette corrélation n'est pas significative parce qu'elle est souvent le fait du hasard. Pour ce groupe de sujets, nous ne pouvons pas affirmer qu'il n'existe aucune relation entre les deux variables. Sur le graphique, cette absence de relation se reflète sur une droite à peu près horizontale.

Fondamentalement, le coefficient de corrélation manifeste une relation entre deux variables. On l'utilise à plusieurs fins, incluant la fiabilité et la validité des tests de personnalité ; il sert aussi de base à de nombreuses procédures statistiques.

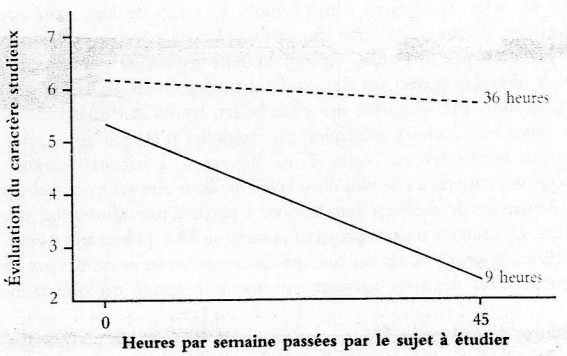
Connaître les fondements d'un coefficient de corrélation s'avère hautement rentable pour accroître l'habileté en recherche sur la personnalité. Ces fondements, en résumé, sont les suivants.

1. Le coefficient de corrélation mesure le degré de relation entre deux variables.

2. Le coefficient de corrélation est compris entre – 1,00 (relation hautement négative) et 0,00 (pas de relation) et + 1,00 (relation hautement positive).

3. On peut employer les tests statistiques pour déterminer si une corrélation est significative, c'est-à-dire trop importante pour se produire par hasard.

4. De nombreuses techniques avancées en analyse de données sont dérivées du coefficient de corrélation.



Évaluation par les sujets du caractère studieux sur l'objectif d'étudier 9 ou 36 heures par semaine, comme fonction des heures passées à étudier. ***(Adapté de Dunning & Cohen, JPSP, 1992, 63 : 341-355, p. 349.)***

Le langage ordinaire est-il un matériau adéquat pour décrire scientifiquement la personnalité ? Une difficulté évidente apparaît : les hommes parlent des langues différentes. Bien qu'on puisse traduire les questionnaires de personnalité, nulle traduction n'est parfaite. Au sein de langues différentes, certains mots ne sont pas comparables et ne peuvent recouvrir avec précision la même signification (Angleitner, Ostendorf & John, 1990 ; Hofstee, 1990). Le mot yiddish *chutzpah* est traduit, dans le dictionnaire, par « cynisme, fiel », mais la traduction omet une partie de la signification. Même dans les limites d'une seule langue ordinaire, le langage de tous les jours pose des problèmes qui limitent sa valeur pour la science. Les savants s'efforcent de décrire sans porter de jugement, mais le langage quotidien ne peut le faire. Les mots qui décrivent les hommes trahissent presque toujours le degré de sociabilité. Ainsi, comment pourrions-nous trouver les mots capables de décrire une personne comme « extravertie » et une autre comme « repliée sur elle-même », sans, insensiblement, donner une connotation davantage positive au comportement de la première ? Plus encore, certains traits de personnalité peuvent ne pas être bien représentés dans le langage. Robert McCrae (1990) considère, par exemple, que le langage ordinaire ne rend pas adéquatement justice au trait personnel d'« Ouverture », répertorié dans les études à partir de questionnaires. Ces problèmes, ainsi que d'autres, rendent douteux, d'un point de vue scientifique, le recours au langage quotidien (Hofstee, 1990). Il n'est guère possible de remplacer le langage ordinaire par un langage scientifique artificiel. Au moins, les chercheurs devraient-ils prendre en considération l'influence du langage sur leurs mesures et même peut-être, sur leurs théories.

Le langage de la personnalité : mise à l'épreuve

Les études expérimentales aident les chercheurs à comprendre ce qui influence le langage utilisé par les sujets pour décrire la personnalité. Connaître ces influences peut faire évoluer notre jugement ordinaire sur la personnalité vers un langage plus affirmé, plus scientifique. À quelle occasion, par exemple, nous décrivons-nous mutuellement par des traits généraux tels que « amical » ou « grave » ? Curt Hoffman, Walter Mischel et John Baer (1984) ont découvert que de tels modes généraux de description étaient plus fréquents lorsque les sujets souhaitaient décrire une personne déterminée à quelqu'un d'autre. Par conséquent, le recours aux traits de personnalité dans la langue facilite la communication sur la personnalité avec autrui. Peut-être la perspective de ne pas parler des autres nous conduit-elle à porter moins de jugements sur leur personnalité.

Plusieurs éléments du discours recouvrent des sens différents. Les adjectifs **sont plus abstraits et moins dépendants du contexte où ils sont employés que les verbes. Lorsque l'on entend décrire quelqu'un par un adjectif, « amical » par** exemple, on en déduit un comportement correspondant dans n'importe quelle situation. Au contraire, des verbes comme « étreindre », par exemple, varient **davantage en fonction du contexte comportemental (Semin & Fiedler, 1988). En** conséquence, les adjectifs impliquent davantage de stabilité dans la personnalité que ne le font les descriptions du comportement. Cette découverte présente un intérêt tout particulier pour les théoriciens, depuis longtemps préoccupés par les

variations du comportement d'une situation à l'autre. Cela semble contredire l'idée selon laquelle nous posséderions, à l'origine du comportement, des traits de personnalité stables. La recherche linguistique ci-dessus évoquée affirme clairement ce que, d'une certaine façon, nous savions déjà : le comportement (« étreindre » par exemple) varie davantage d'une situation à l'autre que ne le font les traits de personnalité (« amical » par exemple).

Les effets de la langue peuvent être empreints de subtile élégance. Curt Hoffman et Maria Tchir (1990) ont étudié l'impact des verbes : dans la langue anglaise, ces derniers sont associés à de nombreuses sortes d'adjectifs. Certains verbes sont associés à des adjectifs par l'entremise de leur sujet. Prenons la phrase : « Grand-Maman aimait Harry à la folie »*. L'adjectif « doting » pourrait être utilisé en référence au sujet, Grandma, dans cette phrase. Cependant, il n'existe aucun adjectif correspondant pour se référer à l'objet. Harry ne peut être décrit comme « aimable ». En revanche, dans la phrase « Joshua détestait le foie », on peut décrire l'objet, le foie, à l'aide de l'adjectif « détestable », mais il n'existe aucune forme du verbe qui puisse référer au sujet, Joshua. En comparant ces catégories de verbes, Hoffman et Tchir ont découvert que porter différents jugements sur la cause du comportement dépend de la sorte de verbe utilisé. Le sujet, A, qui peut être « aimant » est considéré comme plus responsable de l'action intervenant sur B lorsque « A aimait B ». Au contraire, B est considéré comme l'élément causal lorsque « A détestait B », ce qui correspond à la possibilité d'un B « détestable » dans la langue anglaise. Ces résultats peuvent être étendus aux autres verbes possédant des formes ne correspondant qu'au sujet ou à l'objet.

Le langage détermine-t-il l'action de penser la causalité ? Ou a-t-il évolué en reflétant nos convictions ? Difficile à dire. Dans chaque cas, cependant, le travail des chercheurs se complique du fait des nombreuses ambiguïtés des faits de langue. Puisque la mesure de la personnalité dépend en si grande part du langage, il est sage d'examiner nos propres évaluations d'un œil critique.

Perceptions de la personnalité

La plupart des mots qui décrivent la personnalité sont porteurs d'évaluation. Jusqu'à quel point notre inclination ou notre répulsion, en général, déforment-elles nos descriptions d'autrui ? Peut-être sommes-nous démesurément généreux pour décrire ceux que nous aimons et plus défavorables envers ceux que nous n'aimons pas. Par exemple, un oncle bien-aimé est « excentrique » alors qu'un oncle détesté est « cinglé » ; des amis seront « efficaces » alors que des ennemis seront « maniaques ».

Cette tendance à déformer la description des gens, due à notre affectivité générale à leur égard s'appelle effet de halo. Quelques chercheurs ont voulu comprendre notre faculté d'aimer ou non les autres (par exemple Pavelchak, 1989). En principe, aimer se distingue de percevoir. Les chercheurs doivent user de prudence lorsqu'il interprètent les évaluations sur la personnalité : toute description peut être pervertie par la bienveillance ou la malveillance à l'égard de la personne évaluée ; on ne peut pas toujours lui conférer pleine valeur. D'un autre côté, il n'est pas certain que la bienveillance soit la *cause* d'évaluations plus

* N.d.T. : « Grandma doted on Harry » : la préposition « on » est associée au verbe « to dote » et porte sur le sujet « Grandma ».

hautes sur les traits favorables. Peut-être est-ce le contraire : nous aimons autrui *parce que* nous percevons chez eux des traits désirables (Lachman & Bass, 1985).

La dénomination de traits de personnalité découle-t-elle d'une tendance naturelle ?

Les chercheurs demandent souvent aux sujets de se décrire eux-mêmes et les uns les autres. Les sujets répondent à l'aide de traits de personnalité : « je suis timide » ; « ma sœur est extravertie ». La facilité avec laquelle on énumère des traits de personnalité et le grand nombre de traits de personnalité qui figurent dans le langage ordinaire, semblent suggérer que décrire à l'aide de traits est une activité naturelle. Mais est-ce le cas ? Usons-nous spontanément de termes recouvrant des traits de personnalité pour décrire nos perceptions de nous-mêmes ou d'autrui, ou seulement lorsqu'un psychologue nous tend son formulaire de tests ?

La vérité est composite. Quelques chercheurs affirment que l'on use spontanément de traits langagiers de personnalité lorsque l'on observe le comportement d'autrui (Newman & Uleman, 1990 ; Winter & Uleman, 1984). De tels traits supposés, même inconscients, exerceraient une influence sur nos jugements ultérieurs à propos de la personne à laquelle ils sont prêtés (Moskowitz & Roman, 1992). Selon une autre recherche, de tels recours spontanés aux traits de personnalité sont rares (D'Agostino, 1991). Même si nous estimons parfois « peu consciencieuse » une personne en retard à ses cours (description comportementale), ce jugement n'est pas automatique. D'autres fois, on considère que le comportement dérive de facteurs situationnels, comme un embarras de circulation.

Les psychologues sociaux se sont particulièrement intéressés à ce fait (par exemple Jones & Nisbett, 1971). Leurs théories rendent compte des attributions personnelles que nous conférons ; soit lorsque nous déclarons que le comportement provient de la personne qui a agi, comme son « peu de conscience » dans l'exemple cité. Leurs théories rendent également compte des attributions sur les causes du comportement lorsqu'elles se font en référence à la situation (embouteillage) au lieu de la personne. Selon une découverte majeure, nous tendons à interpréter le comportement d'autrui comme s'il reflétait la personnalité, tandis que nous expliquons notre propre comportement par la situation dans laquelle nous nous trouvons. Nous sommes plus près d'affirmer que notre propre personnalité possède des facettes complexes et apparemment contradictoires, ou des traits qui nous donnent la souplesse nécessaire à l'affrontement de situations variées, alors que la personnalité d'autrui apparaîtrait comme plus prévisible (Sande, Goethals & Radloff, 1988).

Quand la personnalité se trouve-t-elle sous la dépendance du comportement ? Les psychologues sociaux affirment que les différences individuelles **constituent un indicateur significatif. Lorsqu'une population se conduit de manière sensiblement différente d'une autre population, nous y voyons souvent** un indicateur pour la personnalité. D'un étudiant qui travaille régulièrement les vendredis soir plutôt que de rechercher la compagnie d'autrui : on jugera que sa **personnalité est studieuse et introvertie. Les observateurs ne délivrent aucune** conclusion sur la personnalité, cependant, si le comportement obéit à une situation de façon évidente. Si l'étudiant doit passer un examen de fin d'année le samedi matin, l'étude du vendredi soir est peu révélatrice de la personnalité. De

plus, la qualité de l'information préalable en notre possession sur un sujet, avant l'observation d'un de ses comportements types, est susceptible d'encourager l'attribution de tel trait, l'influence de telle situation (Lupfer, Clark & Hutcherson, 1990). Nous faisons découler les traits de personnalité du comportement, mais non systématiquement.

Théorie de la personnalité (implicite) de Layman

Lorsque les personnes se décrivent l'une l'autre, leurs descriptions ne dépendent que partiellement des qualités réelles de la personne en question. Jouent un rôle les convictions souvent non fondées du sujet percevant. Nous savons, par exemple, que le préjugé peut conduire certaines personnes à juger les minorités ethniques, les femmes ou les homosexuels moins favorablement que les autres groupes. Ceci se produit en raison de la croyance selon laquelle le statut de minorité serait associé à des caractéristiques négatives. Lorsque, au fondement d'un jugement déformé, on trouve une catégorie raciale (définie selon la race ou le sexe), ce sont généralement les psychologues sociaux plutôt que les spécialistes de la personnalité qui l'étudient.

Prenons une variante. Supposons que l'on déclare à tel individu qu'une autre personne est « chaleureuse ». L'interlocuteur aura tendance à attendre d'autres traits positifs de la part de la personne évoquée : gentille, bonne, sage et ainsi de suite (Asch, 1946 ; Asch & Zukier, 1984). Les traits ne contiennent pas des qualités isolées mais sont perçus comme des éléments de l'unité d'une personnalité (Asch & Zukier, 1984). Dans ce cas, la base de l'influence n'est pas une catégorie sociale (comme une minorité ethnique) mais un trait de personnalité (chaleur). Ce phénomène relève des psychologues de la personnalité. On appelle souvent l'ensemble des assertions sur les traits de personnalité ainsi que leurs liens entre eux **théorie implicite de la personnalité** (Schneider, 1973).

Lorsque ceux qui évaluent déclarent que les personnes « chaleureuses » sont également « bonnes », « gentilles », etc., soit elles rendent compte d'associations véritables chez les personnes mêmes qu'elles s'appliquent à évaluer, soit elles sautent à des conclusions fondées sur la théorie implicite de la personnalité. La seconde possibilité a été soutenue par une étude des influences par Frank Passini et Warren Norman (1966). Ces chercheurs ont réuni des groupes de lycéens qui ne se connaissaient pas entre eux. Les groupes étaient composés de six à neuf lycéens, seuls des hommes ou seules des femmes constituant chaque groupe. L'étude fut conduite lors du premier cours du trimestre, et les lycéens se sont trouvés ensemble dans la salle pendant moins de 15 minutes. Ils avaient peu de possibilités de récolter des éléments d'information les uns sur les autres. Néanmoins, c'est précisément ce qui leur fut demandé. L'expérimentateur expliqua qu'il avait besoin de **données pour les comparer à d'autres groupes pressentis.**

Curieusement, les associations entre traits de personnalité établies dans cette étude furent similaires à celles récoltées par des personnes évaluant des sujets mieux connus d'elles. Dans les deux cas, les intervenants semblèrent percevoir la personnalité suivant les Cinq Grandes catégories (tableau 2-I). Nous savons que lorsque nous décrivons quelqu'un que nous connaissons, de tels modèles peuvent refléter la réalité. Lorsque nous jugeons quelqu'un que nous ne connaissons pas, le modèle dont nous nous servons doit s'appliquer à une

TABLEAU 2-I **Cinq dimensions de la personnalité**

Facteur	*Échelle*
Extraversion	Bavard versus silencieux
	Franc, ouvert versus secret
	Entreprenant versus prudent
	Sociable versus renfermé
Caractère agréable	Bon caractère versus irritable
	Pas jaloux versus jaloux
	Doux, gentil versus têtu
	Coopératif versus rejetant
Caractère consciencieux	Tâtillon, ordonné versus négligent
	Responsable versus irresponsable
	Scrupuleux versus non scrupuleux
	Persévérant versus défaitiste, inconstant
Stabilité affective	Équilibré versus nerveux, tendu
	Calme versus angoissé
	Posé versus agité
	Non hypochondriaque versus hypochondriaque
Culture	Sensibilité artistique versus absence de sensibilité artistique
	Doué de réflexion versus sans réflexion, d'esprit étroit
	Délicat, raffiné versus grossier, rustre
	Imaginatif versus simple, direct

Adapté de Norman, JASP 1963, *66* : 574-583, p. 577.

perception très équivoque. Lorsque nous « voyons » des éléphants ou des kangourous dans les nuages qui passent, les images de ces animaux appartiennent manifestement à notre propre esprit. Par analogie, lorsque nous apercevons cinq dimensions dans la personnalité d'étrangers, ces dernières appartiennent forcément à notre théorie implicite de la personnalité.

Bien que nos conceptions soient similaires dans la perception des étrangers ou dans celle des amis, nous ne sommes pas également précis dans les deux cas. Nous le sommes davantage quand nous les connaissons depuis longtemps (Funder & Colvin, 1988 ; Norman & Goldberg, 1966 ; Paulhus & Bruce, 1992 ; Paunonen, 1989). Nous sommes progressivement plus conscients du fait que l'ensemble unique de leurs caractéristiques dérive vraisemblablement de notre théorie implicite de la personnalité (Vonk & Heiser, 1991). La recherche confirme que notre évaluation des personnes étrangères n'est pas parfaitement corrélée avec l'auto-évaluation qu'elles ont livrée ; mais au fur et à meure que nous connaissons les autres au cours des années, nos perceptions se rapprochent de leurs propres perceptions d'eux-mêmes pour venir coïncider avec elles (Funder, 1987). Peut-être que lors de notre première rencontre avec quelqu'un, nous sommes à l'image du géologue devant des roches : il doit les classer par intuition, à l'aveugle, dans un sac en papier. Les catégories de roches présentées de cette façon ne doivent pas différer de beaucoup de celles que le géologue affirme, lorsqu'il lui est permis de les observer de près. Cependant, avec l'examen de visu, on améliore la précision.

Même lorsque nous portons un jugement sur les autres, notre évaluation est corrélée à l'auto-évaluation des autres à plus d'un titre (Funder & Colvin, 1988). Quelques aspects de la personnalité, spécialement l'extraversion, sont si évidents qu'ils apparaissent même dès la première rencontre (Borkenau & Liebler, 1992b ; Funder & Colvin, 1988 ; Funder & Dobroth, 1987 ; Funder & Sneed, 1993 ; Kenny et al., 1992 ; Park & Judd, 1989). La surface rugueuse du granit diffère tellement de la douceur de l'ardoise qu'on ne peut les confondre dans un sac en papier. Il serait prématuré cependant de conclure que la perception de la personnalité est une tâche aisée, bien exécutée par presque tout le monde même après de brèves entrevues. Beaucoup d'entre nous sont peut-être faibles à cette tâche, tandis qu'un petit nombre se montre astucieux. D'un point de vue statistique, les corrélations significatives régulièrement relevées dans les études de personnes se rencontrant pour la première fois pourraient résulter de la combinaison des travaux de nombreux juges incompétents et d'une poignée de juges capables (Paunonen, 1991). De plus, certains sont plus facilement convaincus que d'autres. Une étude préliminaire de C. Randall Colvin (1993) indique que les personnes psychologiquement équilibrées, extraverties, aimables, consciencieuses et émotionnellement stables sont jugées plus fiables que celles chez qui ces caractéristiques sont moins présentes. Leurs pairs tendent à se mettre en accord avec les auto-affirmations des sujets ainsi qu'avec des inférences établies à partir du comportement observé sur vidéo.

La plupart du temps, la recherche sur la théorie implicite de la personnalité effectuée par plusieurs juges, aboutit à des résultats moyens. Lorsque l'on utilise cette méthode, seules les théories implicites partagées par de nombreux sujets se découvrent. Si la plupart des sujets s'accordent sur le fait que « bon naturel » et « gentil » vont ensemble, cela émergera de l'analyse des données (comme ce fut le cas avec le Caractère agréable, l'un des Cinq Grands facteurs dimensionnels de la personnalité). Il est possible, cependant, que le public dispose de théories implicites idiosyncrasiques. Comment pourrait-on les découvrir ?

On peut glaner ce genre d'information à travers l'examen attentif des jugements d'une personne. Les chercheurs ont fait l'analyse des théories implicites de la personnalité de Theodore Dreiser (Rosenberg & Jones, 1972) et de Henry Kissinger (Swede & Tetlock, 1986). Les traits qui émergent des analyses des individus peuvent comprendre des traits non révélés par l'analyse des données de groupe, particulièrement lorsqu'il s'agit d'individus sophistiqués sur le plan cognitif. Henry Kissinger, par exemple, a décrit en général les leaders politiques « insécures » comme également « solitaires », « secrets », « n'oubliant rien » et « fiers » (Swede & Tetlock, 1986).

Les catégories naturelles de notre esprit

Les résultats de la recherche que nous venons de décrire ont rendu compte de la théorie implicite de la personnalité en ce qui concerne les traits de personnalité. Au lieu de traits continus, nous devons imaginer des exemples caractéristiques d'un certain type de personne. Archie Bunker, stéréotype du bigot, procure une représentation plus riche qu'une simple liste de traits, par exemple « ayant des préjugés » et « au verbe haut ». Susan Fiske, experte en société, note que « comparés aux traits, les stéréotypes* ou les types de personnes présentent des

* N.d.T. : « stéréotype » est défini plus loin comme « prototype ».

associations plus riches, des caractères visuels, des qualités plus distinctes et fonctionnent avec plus d'efficacité (Fiske, 1993, p. 165).

Cette richesse de détails peut cependant conduire à généraliser la perception des autres à l'excès et à la déformer. Parfois, nous modifions insensiblement ceux que nous percevons à travers des stéréotypes : ils semblent, par leur comportement, se conduire suivant des voies qui confirment les stéréotypes. Une expérimentation met en évidence le fait suivant : des femmes conversaient plus chaleureusement au téléphone avec un homme qui avait été persuadé de leur séduction par l'expérimentateur, qu'avec un homme qui leur déniait, croyaient-elles, cette qualité. Ceci se produisit malgré l'absence de connaissance par ces femmes de la manipulation du test : ce qui veut dire que les attentes des hommes modifièrent leur comportement en induisant plus de chaleur de la part des femmes étiquetées au hasard comme séduisantes (Snyder, Tanke & Berscheid, 1977). Même lorsque nous parvenons à en savoir davantage sur des individus, des stéréotypes antérieurs peuvent influencer notre mode d'interprétation spécialement si l'information est ambiguë (Kunda & Sherman-Williams, 1993). Les stéréotypes ne l'emportent cependant pas toujours. Quelquefois, l'information sur les traits de personnalité ou le comportement des individus peut l'emporter sur leurs effets (Krueger & Rothbart, 1988).

Le terme de *stéréotype* possède des connotations de rigidité et de déformation. **Prototype** serait une dénomination plus neutre pour désigner les catégories de type de personnalité (Cantor & Mischel, 1979a, 1979b). Les prototypes sont des catégories possédant des « contours flous ». Ils se définissent à l'aide d'exemples clairs, typiques de la catégorie, plutôt que par des règles logiques pouvant affirmer nettement l'appartenance d'une personne ou sa non-appartenance. Un rouge-gorge, par exemple, est le type même de l'oiseau davantage représentatif de cette catégorie qu'un pingouin. Plus un individu s'écarte de l'échantillon typique de la catégorie, moins nous pouvons affirmer qu'il en est réellement un représentant. Les prototypes présentent une grande richesse de traits de personnalité et des comportements propres à ce type de personne. Ils sont plus vivants et fournis en associations que le lexique des traits (Andersen & Klatzky, 1987) ; cela les rend particulièrement aptes à faire impression sur le public. Lorsqu'un nouveau sujet correspond suffisamment bien à un prototype, nous nous servons du prototype pour combler les vides et effectuer des prédictions sur les aspects de cette personne que nous n'avions pas encore aperçue.

On trouve dans les prototypes, des figures de groupes tels que les Américains d'origine africaine, les hommes d'affaire, les mères juives (Anderson & Sedikides, 1991), et les homosexuels (Abrams, Carter & Hogg, 1989) ; les hommes et les femmes (Ashmore & Del Boca, 1979) ; les hommes et femmes physiquement séduisants (Eagly et al., 1991 ; Snyder, Tanke & Berscheid, 1977) ; les Afro-Américains comme les Américains blancs (Dovidio, Evans & Tyler, 1986). Des prototypes naissent aussi des comportements interpersonnels dans diverses activités telles que chef d'entreprise et poète (Broughton, Trapnell & Boyes, 1991). Quelques prototypes peuvent même avoir pour base des personnes que nous avons bien connues, aussi significatives qu'un parent, un membre de la famille ou un meilleur ami (Andersen & Cole, 1990). Qu'ont-ils tous en commun ? Ils sont précis et spécifiques, plutôt qu'abstraits. De plus, les prototypes sont des catégories aux contours flous. Ainsi, par exemple, les cas psychologiques des borderline* : il n'est pas évident d'y inclure ou non

* N.d.T. : catégorie aujourd'hui classique ; mot à mot : « à la frontière » de catégories psychologiques nettement identifiables.

un individu. Les *cas exemplaires* sont des échantillons clairs d'une catégorie et faciles à classer, mais les borderline (apparentés à ceux dont les contours sont flous) ne le sont pas.

De tels prototypes sont-ils bien délimités ? Bien sûr, toute approche se donnant pour but de réunir des groupes humains engendre des erreurs parce qu'elle néglige les différences individuelles existant dans ce même groupe. Nous devons pourtant nous demander si, en moyenne, les groupes se rapprochent des stéréotypes sociaux plutôt que des prototypes. Nous pouvons répondre qu'au moins quelquefois, ils s'en rapprochent. Ainsi, les observateurs s'attendent généralement à ce que les adultes ayant conservé un visage d'enfant aient des personnalités à l'avenant. Une étude a montré que les hommes comme les femmes au visage d'enfant étaient perçus commes faibles, soumis, naïfs, chaleureux et honnêtes. Ces perceptions coïncident en général avec les perceptions que ces adultes à visage enfantin ont d'eux-mêmes (Berry & Brownlow, 1989).

Percevoir quelqu'un avec justesse (comment nos impressions d'autrui se forment) possède des incidences complexes. Résoudre définitivement cette question demanderait davantage de recherche et de soin que cette étude des types. Les compilateurs de la recherche actuelle parviennent à la conclusion que « nous en savons relativement peu, en fait, en matière de contenu précis sur les différents stéréotypes sociaux » (Judd & Park, 1993, p. 127). À côté du problème de savoir si les stéréotypes sont précis ou pas, on peut se poser des questions plus générales : les hommes ont-ils, les uns des autres, une perception juste ? La recherche n'a pas répondu adéquatement à cette interrogation (Kruglanski, 1989). Y répondre demanderait qu'un critère de personnalité « vraie » puisse être comparé aux perceptions. Que serait-il ? Un test de personnalité, peut-être ? Ou le comportement de l'individu type ? Ce comportement aurait pris en compte les individus autres avec lesquels la personne entre en interaction, puisque le comportement dépend de cette interaction avec autrui en général et non une seule personne (Kenny & Albright, 1987). Habituellement, le critère de la recherche est l'autoperception de l'individu ou la perception d'une troisième personne. Ces critères sont en eux-mêmes douteux. Un sujet peut, par exemple, présenter une fausse image dans ses auto-évaluations (Paunonen, 1989). Strictement, les chercheurs mesurent généralement l'accord des perceptions sur une personnalité, plutôt que la précision des résultats (Kenny, 1991 ; Kenny & Albright, 1987).

Les difficultés méthodologiques et théoriques font obstacle à toute mesure de perceptions interpersonnelles précises, bien que quelques modèles aient été proposés pour guider les chercheurs (Cronbach, 1955 ; Kenny & Albright, 1987). Ces modèles supposent que les différents éléments de la précision ne soient brouillés en aucune manière. Ainsi, on peut percevoir les autres avec précision parce que l'on perçoit correctement la ressemblance avec autrui dans le groupe que l'on étudie. Dans la mesure où le responsable de la manipulation a une image précise de « la figure générale de l'autre » et décrit chacun des membres du groupe en fonction de cette personnalité type, les scores seront précis. On peut dénommer cette manipulation **précision du stéréotype** (Cronbach, 1955). Elle peut être utile si l'on peine à différencier les membres d'un groupe (précision différentielle). Pour étudier la précision, les chercheurs doivent rassembler et analyser des données de manière à distinguer entre elles et d'autres composantes de la précision totale.

Ross Broughton (1984) prétend que le concept de prototype peut servir à améliorer les tests de personnalité. Les tests consistent généralement à répondre à de nombreux items autorapportés, chiffrés puis rassemblés pour établir le score final. Broughton s'est adjoint le concours d'étudiants diplômés en psychologie, de manière que les items sélectionnés soient des prototypes des traits que l'on voulait mesurer. Les échelles composées de ces items furent comparées aux tests classiques. Comment chacun allait-il prédire la façon dont les compagnons d'étude pouvaient être évalués par leurs pairs sur différents traits (réussite, dominance, éducation, attachement, exhibitionnisme, autonomie, agressivité et respect) ? Les échelles prototypiques constituaient des « prédicteurs » de meilleure qualité. En conséquence, l'application du concept de prototype aux mesures psychologiques peut améliorer les descriptions des formes de personnalité ; elle peut également expliquer mieux comment l'on se perçoit l'un l'autre dans la vie de tous les jours.

Clés pour le comportement

Chacun se livre à des conjectures sur la personnalité d'autrui sans soumettre pour autant quiconque à un test de personnalité. Comment ? En observant les autres et, à partir de leurs caractéristiques physiques (comme le sexe, la race, le charme) et de leur comportement, ils tirent des conclusions sur leur personnalité. Les déductions sur les tests de personnalité se trouvent facilitées par les observations qui confirment les comportements ; les comportements qui les infirment détruisent ces déductions (Borkenau & Müller, 1992). Les chercheurs ont pu identifier des comportements utilisés manifestement dans le but de faire des déduction autour des Cinq Grands traits de personnalité. Dans ces études, les sujets émettent un jugement sur la personnalité après avoir observé des personnes inconnues sur des vidéos ou après les avoir entendues à l'aide de matériel audio (Borkenau & Liebler, 1992a ; Funder & Sneed, 1993). On peut trouver quelques exemples des comportements utilisés pour porter ces jugements dans le tableau 2-II.

Les expressions non verbales livrent d'importants indices. Celles du visage peuvent indiquer le plaisir ou l'anxiété ; le ton d'un discours peut signifier la confiance ou l'incertitude, et ainsi de suite. Nous interprétons ces expressions fines pour nous assurer de nombreux éléments. Ainsi, les sujets mentent-ils ou disent-ils la vérité ? Quels sentiments leur inspirons-nous ? Si l'on explore divers résultats de recherche, on constate que de brèves observations des expressions non verbales du comportement (comme les expressions faciales ou le ton de la voix) fournissent des perceptions aussi fines que des observations plus prolongées des mêmes expressions (Ambady & Rosenthal, 1992).

Les chercheurs explorent les différents processus par lesquels chacun infère du comportement des traits de personnalité. On étudie d'abord la mesure dans laquelle un comportement (fixer des buts à un groupe, par exemple) fournit le prototype d'un trait (« dominateur », par exemple). On examine aussi les théories implicites concernant les relations entre les traits de personnalité inférés ; ainsi quelqu'un d'« ambitieux » tend-il à être « arrogant » (Riemann & Angleitner, 1993) ? Quel que soit le processus, la recherche nous apprend qu'une fois un trait spécifique déduit d'un comportement particulier, nous renouvelons cette opération plus rapidement par la suite. La répétition du jugement survient plus vite lorsque l'on présente à nouveau le comportement dans un laboratoire,

TABLEAU 2-II **Exemples de comportements pouvant impliquer les Cinq Grands traits de personnalité**

Comportements qui indiquent l'**Extraversion**
• Possède un enthousiasme fort et un niveau d'énergie élevé
• Parle à haute voix
• Est loquace
Comportements qui indiquent la **Névrose**
• Manifeste des signes de tension et d'anxiété
• Exprime un sentiment de culpabilité
• Cherche le réconfort
Comportements qui indiquent l'**Ouverture à l'expérience**
• Semble s'intéresser à ce que dit autrui
• A des échanges avec autrui
• Débat de problèmes philosophiques
Comportements qui indiquent le **Caractère agréable**
• Exprime de la sympathie à l'autre
• Semble aimer l'interaction dans les relations
• Se conduit de façon enjouée
Comportements qui indiquent un **Caractère consciencieux**
• Parle abondamment
• Affiche de l'ambition
• Manifeste un haut degré d'intelligence

Adapté de Funder & Sneed, 1993.

même si la répétition se produit une semaine plus tard et même si les sujets ne se souviennent pas qu'ils ont déjà eu connaissance des indications du test (Smith, Stewart & Buttram, 1992).

Le fait de *pouvoir* déduire la personnalité du comportement n'implique pas, bien sûr, que nous y parvenions dans tous les cas. Nous nous souvenons aussi des traits que nous avons relevés dans le passé, et nous pouvons les relever à nouveau sans nous donner la peine de les inférer encore du comportement à chaque fois, qu'il s'agisse de nous-mêmes (Klein, Loftus & Plog, 1992) ou d'autrui. Une fois que des catégories de traits sont mises au point, celles-ci peuvent modifier les impressions que nous tirons de nouvelles informations comportementales, tout comme stéréotypes et prototypes modifient le résultat de ces observations. De plus, l'information que nous récoltons est souvent ambiguë. Nous devons interpréter avec précision quel comportement est survenu, et dans quel contexte spécifique de situation. Il se peut que les déductions de traits de personnalité en soient confirmées ou abandonnées (Trope, Cohen & Alfieri, 1991), puisque nous interprétons les causes du comportement en fonction des dispositions ou des situations.

Mesurer le comportement L'interprétation par les sujets des traits de personnalité peut conduire, nous l'avons vu, à des distorsions lorsqu'ils font des rapports sur leur propre personnalité et celle des autres. Peut-on mesurer la personnalité plus directement, de manière à éviter de telles distorsions ? Premièrement, on peut mesurer le comportement. Richard Shweder (1975) a démontré que les préconceptions des sujets sur les similarités de certains comportements

déforment leurs comptes rendus sur le comportement. Ainsi, ils interprètent les deux traits « cherche réconfort » et « cherche de l'aide » comme similaires parce que ces derniers constituent deux occurrences du « comportement dépendant ». Par conséquent, lorsqu'ils remplissent les formulaires d'évaluation de la personnalité, ils vont vraisemblablement noter que si une personne relève du premier trait, elle relève aussi du second. L'observation directe du comportement, cependant suscite beaucoup moins d'associations entre ces items. C'est pourquoi il se peut que la personnalité ne corresponde pas étroitement aux impressions que nous nous formons en société à partir de ces généralisations.

Il existe une alternative comportementale aux théories implicites de la personnalité fondées sur les traits : elle consiste en « représentations dirigées vers l'action », dans lesquelles les individus se caractérisent par la recherche de leur objectif (Trzebinski, 1985). Les traits supposent généralement des buts. Les buts donnent sens et organisation aux traits et ils aident le sujet percevant à résoudre les contradictions apparentes du comportement (voir Casselden & Hampson, 1990 ; Read, Jones & Miller, 1990). En fait, les associations entre les traits ne sont pas toujours stables tout au long des situations. Les caractères dominateur et amical, par exemple, ne sont généralement pas corrélés. Cependant, ils le sont positivement parmi les sujets hommes en interaction avec des femmes étrangères. Les hommes dominateurs (de leur propre aveu, suivant l'évaluation d'autrui et en fonction de leur comportement) sont les mêmes à se montrer amicaux (selon les mêmes mesures variées), probablement lorsqu'ils cherchent à entrer en relation de séduction avec des femmes étrangères (Moskowitz, 1990). On ne trouve pas ce modèle lorsque les hommes entrent en relation avec d'autres hommes.

À l'évidence, la situation influe sur le comportement. Que nous puissions prédire les traits de la personnalité de ceux que nous connaissons bien, tels qu'ils les perçoivent eux-mêmes, ne signifie pas nécessairement que nous pouvons prédire ce qu'ils feraient dans une situation donnée. Prédire la personnalité et prédire le comportement sont deux choses différentes. Sans avoir rencontré quelqu'un, même quelqu'un que nous connaissons bien, dans une situation précise, nous risquons d'aboutir à des prédictions bien faibles. D'un autre côté, si la situation que l'on observe est semblable à la situation prédite, les étrangers qui n'ont eu qu'une brève occasion d'observer quelqu'un peuvent prédire le comportement de cette personne avec autant de pertinence que ne le feraient de proches parents (Colvin & Funder, 1991).

L'approche par la fréquence de l'action L'approche par la fréquence de l'action (Buss & Craik, 1983a), en matière d'évaluation de la personnalité, est fondée sur l'idée que les traits offrent une description minimale du comportement. On dit de quelqu'un qu'il présente un trait « compulsif », par exemple, si le terme semble adéquat pour décrire son comportement sur la durée. Ces sujets se croient obligés de se préparer très à l'avance aux examens, conserver des notes très organisées, ne jamais laisser le réservoir de leur voiture moins qu'à demi-plein, etc. Plutôt que de mesurer la personnalité à l'aide de questionnaires d'auto-évaluation, pourquoi ne pas mesurer le comportement ? Si quelqu'un affirme être convivial mais passe peu de temps en compagnie, accorderiez-vous un crédit quelconque à son auto-évaluation ?

David Buss et Kenneth Craik (1980, 1981, 1983b) ont établi des listes d'actes à caractère prototypique pour six traits de personnalité : réservé, convivial, dominateur, soumis, querelleur et agréable. Ainsi, l'action « Je fis le

choix de m'asseoir en tête de table » est l'acte prototype du caractère réservé. « J'insistai pour avoir le dernier mot dans le débat » est le trait prototype du caractère querelleur (Buss & Craik, 1983b, p. 1086). On peut utiliser ces listes pour établir la personnalité à partir du comportement, soit par auto-évaluation, soit, en changeant les noms, par l'évaluation d'autrui. Plus caractéristiques, en matière de prototype, seront les actes qu'un sujet aura effectués, plus ses scores sur le trait seront élevés. À côté de cette rétrospective sur le comportement des sujets en qualité d'acteurs ou d'observateurs, des méthodes plus directes demeurent possibles. On peut demander aux observateurs de noter des réponses au fur et à mesure ; ou bien les sujets peuvent porter des « bips » qui sonnent par intervalles et rappellent à leur possesseur ce qu'ils sont en train de faire au moment présent (Buss & Craik, 1983a).

Le nombre de traits susceptibles d'être explorés de cette manière est considérable. Buss et Craik pensent que les chercheurs se sont donné trop peu de traits pour objectif, dans un but de simplification. Ils prétendent que les chercheurs de la personnalité auraient intérêt à étudier bon nombre de traits plutôt que de prématurément simplifier le champ à l'excès (Buss & Craik, 1985). Leur approche n'est pas pour autant privée de structure ou expéditive. Ils estiment qu'un modèle théorique de trait de personnalité, le modèle complexe de Wiggins (Wiggins, 1979), permet de prédire quelle relation on peut attendre des traits identifiés par l'approche de la fréquence de l'action (Buss & Craik, 1983a, 1983b).

Il n'existe pas de rapport d'exclusion entre les traits et les éléments comportementaux. Certains actes sont les prototypes de plus d'un trait. Ainsi l'action « J'ai frappé quelqu'un qui m'irritait » correspond à deux traits relevés par Buss et Craik : caractère dominateur et querelleur (Angleitner & Demtröder, 1988). Cette difficulté pourrait rendre compte de quelques-unes des contradictions qui apparaissent entre les jugements humains et les relevés de comportement plus objectifs, comme ceux des vidéos (Borkenau & Ostendorf, 1987). Les juges humains donnent une « valeur double » à ces actions, alors que les méthodes d'observation systématique du comportement les rangent dans une seule catégorie.

L'approche par la fréquence de l'action est sensible, par définition, à l'existence des personnes réelles dans des situations réelles. La démarche « prend pour objet les actions des individus dans la vie de tous les jours – importante source de données, d'un point de vue critique, pour la psychologie de la personnalité » (Buss & Craik, 1989, p. 24). Au contraire, les inventaires des composantes de la personnalité évaluent de façon typique idées et sentiments, plutôt que le comportement (Werner & Pervin, 1986). De surcroît, ces questionnaires sont susceptibles d'interroger les sujets sur des phénomènes qui ne sont jamais intervenus dans leurs vies, ce qui exige d'eux des réponses d'ordre spéculatif.

Le regard du sujet percevant

Les disparités individuelles ne sont pas seulement le fait des perceptions mais également celui des sujets qui perçoivent. Certaines personnes saisissent l'intelli-

gence d'autrui, d'autres sont sensibles au sens de l'humour. Quelle est la raison d'être de ces disparités ?

Pour une part, la perception d'autrui subit l'influence de la représentation qu'une personne a d'elle-même. Pawel Lewicki (1983) a décrit une « distorsion par l'image de soi » par laquelle le sujet accorde toute son attention aux traits pour lesquels il a lui-même été évalué positivement et moins d'attention à ceux sur lesquels son score était faible. Par conséquent, l'intelligence revêt plus d'importance aux yeux d'une personne intelligente qu'à ceux d'une personne moins dotée ; et un individu adroit en société sera plus attentif à ce trait dans sa perception des autres. Ces sensibilités différentielles relèvent l'estime de soi en augmentant l'importance de nos bonnes qualités. Nos défenses concernant nos points faibles sont également susceptibles d'influer sur notre perception d'autrui (Lewicki, 1984).

De nombreux traits ont un contenu évaluatif. Posséder « une intelligence mathématique », par exemple, vaut mieux qu'être faible de ce point de vue. À quel niveau le score d'un test d'intelligence (SAT) doit-il s'élever pour qu'une intelligence mathématique puisse être accordée à un étudiant ? Les réponses varient, en fonction du propre score de l'étudiant pour ce trait (Dunning & Cohen, 1992). Des élèves à l'intelligence mathématique exigent de hauts scores chez ceux qu'ils évaluent avant de leur accorder le statut de « mathématiquement intelligent ». Les élèves plus faibles en ce domaine attribuent plus généreusement ce trait aux autres. De semblables distorsions ont été découvertes à propos d'autres traits de personnalité. Ces disparités permettent d'accroître l'estime de soi des évaluateurs. Nous définissons les traits selon un point de vue égocentrique, suivant des voies qui servent nos intérêts (voir aussi Dunning, Perie & Story, 1991).

Le choix des principes

Les perceptions des profanes sur la personnalité présentent des inconvénients évidents pour la science. Elles subissent des déformations du fait de distorsions d'intérêts personnels ; les profanes également sont facilement prêts à voir dans les autres ce qui, en vérité, se trouve dans l'esprit du sujet percevant. On peut atteindre plus d'objectivité en s'attachant au comportement. Même alors, les psychologues de la personnalité doivent en venir à décrire les dimensions sous-jacentes de la personnalité. Quels éléments cette quête a-t-elle pour guides ?

Les chimistes décrivent leurs observations en suivant les principes d'ordre physique : le poids moléculaire, la charge électrique et ainsi de suite. Leur choix des principes descriptifs s'est transformé au fur et à mesure du développement de la science. De quels principes analogues disposerions-nous pour l'étude de la personnalité ? Il n'existe pas de réponse simple à cette question. En fait, les possibilités en présence sont l'objet d'âpres débats. Ces controverses participent de la lutte pour l'acquisition d'un paradigme capable de servir de guide à la discipline, comme l'exposait le chapitre 1. De nombreuses approches servent actuellement de guide à la recherche sur la personnalité. Aucune, cependant, n'a encore récolté l'unanimité.

Comparer ou non

Un des modes de descriptions existants consiste à comparer un individu donné à d'autres. Pour certains chercheurs, les différences individuelles constituent l'élément fondamental d'une théorie de la personnalité. Jerry Wiggins, par exemple, définit la personnalité comme « la branche de la psychologie chargée de fournir un inventaire systématique des modalités suivant lesquelles les individus diffèrent les uns des autres » (Wiggins, 1979, p. 395). Cette approche, qui étudie des groupes d'individus et les décrit en comparant les individus les uns avec les autres, s'appelle l'approche **nomothétique**. Elle a dominé la plus grande partie de la recherche sur la personnalité. Dans cette perspective, la description de la personnalité consiste à dénombrer un ensemble de traits, traits de personnalité qui peuvent servir habituellement à décrire tout un chacun. Les différences entre les individus s'établissent en fonction des scores sur ces traits. Ainsi, certaines personnes sont plus extraverties, d'autres plus introverties. Le trait (dans ce cas, l'introversion-extraversion) se retrouve chez tout le monde ; c'est-à-dire que le score de chaque sujet – qu'il soit élevé, moyen ou bas – est significatif. En revanche, considérons « l'évaluation de l'aptitude aux études universitaires ». Ce trait, qui serait significatif dans la comparaison des lycéens entre eux, n'aurait aucune pertinence pour l'étude des hôtes d'une maison de santé ou des membres d'une tribu primitive sans formation scolaire.

Selon la tradition, les chercheurs mesurent la personnalité en comparant les scores des individus (approche nomothétique). Mais une minorité décidée d'entre eux a fait valoir une approche autre. Les traits relevés et mesurés par les chercheurs ne s'appliquent pas forcément à tout le monde. Si l'on évalue chez une personne un trait non pertinent pour elle, une contradiction dans son score apparaîtra avec le temps et ne pourra fournir de prédiction sur son comportement (voir Baumeister & Tice, 1988 ; Bem & Allen, 1974 ; Kenrick & Stringfield, 1980). Pour certaines personnes, la meilleure description de certains traits n'est pas « élevée », ou « basse », ni même entre les deux, mais plutôt « non pertinente ». Ceux qui critiquent l'approche nomothétique prétendent qu'il est impossible de décrire tout le monde à l'aide des mêmes traits.

L'approche **idiographique** cherche à comprendre l'individu à l'intérieur de sa propre existence. Quelle est la « marque » de cette personne précise ? Peut-être s'efforce-t-elle de devenir un financier à succès. Peut-être l'ensemble de l'existence de cette personne est-il inspiré par le bien de l'humanité. L'approche idiographique est centrée sur une seule personne. D'autres pourront lui ressembler ou s'en écarter : c'est un fait secondaire. Gordon Allport (1937), théoricien de la personnalité éminent et de la première heure, soutint avec constance l'étude idiographique pour la personnalité. Autrement, pensait-il, on aurait tendance à surestimer certains aspects particuliers de chaque individu. Allport ne réussit cependant pas à convaincre largement sur cette perspective, et le point de vue nomothétique prévalut.

La perspective idiographique n'a pas entièrement disparu pour autant. Le débat actuel porte sur la question de savoir si les traits de personnalité constituent des unités appropriées à la description de la personnalité. S'ils le sont, les individus devraient se conduire de façon relativement cohérente quelle que soit la situation. S'ils ne le sont pas, les situations seraient alors susceptibles d'engendrer des variations considérables dans le comportement. Dans une étude demeurée

classique, Daryl Bem et Andrea Allen (1974) affirment que pour un trait donné, *certains* individus demeurent stables à travers les situations et d'autres pas. L'argument selon lequel les traits stables ne s'appliquent qu'à certains individus, pas à tous, confirme l'objection d'Allport en faveur de l'approche idiographique des traits plutôt que nomothétique.

James Lamiell est critique à l'égard de l'approche nomothétique. Il pense que l'étude des disparités individuelles permet d'explorer les fossés entre les individus plutôt que les individus eux-mêmes (Lamiell, 1981, 1987). Bien que l'étude des différences entre individus s'impose sûrement, la psychologie de la personnalité ne peut faire prévaloir cette approche. Le domaine doit se concentrer sur la description de la personnalité individuelle (et non sur les distances qui les séparent). Lamiell a proposé une alternative, l'approche « idiothétique », qui sera présentée au chapitre 5, lors de l'étude plus approfondie de l'individu.

Traits ou types

Combien de traits sont-ils nécessaires à la description d'une personne ? Gordon Allport et H. S. Odbert (1936) en ont répertorié presque 18 000. Raymond Cattell (Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970) en ont identifié 16 mais concèdent que ces derniers pourraient être ramenés à un nombre plus restreint et de portée plus générale. Mais voilà mieux encore : faut-il retenir un petit effectif de traits généraux ou un grand nombre de traits vraiment spécifiques ? Les avis diffèrent. Peut-être peut-on conserver les deux solutions : on établirait un nombre important de traits spécifiques, selon une hiérarchie de valeurs, à l'intérieur d'un petit nombre de types généraux.

Peut-on grouper les sujets à l'intérieur d'un petit nombre de **types** de personnalité ? On a proposé plusieurs typologies empruntées au classement des anciens Grecs en quatre types de personnalité : sanguin, mélancolique, coléreux et flegmatique. De nos jours, on a élaboré des typologies à partir de cadres cliniques, largement fondés sur l'expérience thérapeutique, et de cadres universitaires, utilisant des méthodes de recherche empirique (tableau 2-III).

L'inconvénient majeur de l'approche par les types est qu'elle range des personnes différentes à l'intérieur d'un ensemble trop restreint de catégories. Comment quatre, cinq ou même une douzaine d'ensembles peuvent-ils rendre compte de la personnalité humaine dans toute sa diversité ? En revanche, on pourrait décrire la personnalité de façon plus favorable à l'aide des traits. Un trait possède une résonance plus limitée. Par exemple, le trait de motivation à la réussite reste pertinent dans les situations exigeant de l'adresse, comme réussir un double plongeon arrière au cours d'une compétition. En dehors des situations de compétition et exigeant un haut niveau d'adresse, le trait particulier n'est pas sollicité. **Au contraire de l'approche par les types, l'approche par le trait permet un grand nombre de variantes. Elle évite de simplifier à l'extrême. De fait,** l'abondance de traits peut devenir impossible, ingouvernable. Comment pourrait-on combiner des centaines, des milliers de traits même, en une seule théorie systématique ou en un seul plan de recherche ?

Le problème ne réside pas dans la justification des traits ou des types, mais plutôt dans l'estimation du niveau général le plus utile à la théorisation et à l'évaluation de la personnalité. Lee Cronbach et Goldine Gleser (1957) décrivent un

TABLEAU 2-III **Exemples de types psychologiques**

Anciens types grecs de personnalité
- Sanguin (optimiste, plein d'espoir)
- Mélancolique (triste, déprimé)
- Coléreux (irascible, caractériel)
- Flegmatique (apathique, sans émotion)

Psychotypes modernes (dans la théorie de Jung)
- Pensée introvertie (s'intéresse au monde des idées)
- Sentiments introvertis (sympathique mais non démonstratif)
- Sensations introverties (centré sur l'expérience intérieure)
- Intuition introvertie (aperçoit les possibles, créatif)
- Pensée extravertie (logique)
- Sentiments extravertis (qui s'intéresse aux autres)
- Sensations extraverties (préoccupé de détails)
- Intuition extravertie (aventureux)

va-et-vient entre un « large spectre » de traits et une exigence de « fiabilité » absolue. Comme un poste de radio possède un large éventail de stations, un test psychologique élargi, orienté vers les types, recueille une bonne somme d'informations qui seront également plus statiques. Avec un éventail plus limité, un test spécialement centré et orienté vers les traits possède une meilleure fiabilité ; mais il manque une bonne quantité d'informations situées en dehors de son spectre.

Il est possible de faire coexister les traits spécifiques et les types plus généraux en tant qu'éléments descriptifs de la personnalité. On peut les classer suivant un ordre hiérarchisé (voir Hampson, John & Goldberg, 1986). On peut décrire un sujet comme un *type* extraverti, possédant un *trait* de loquacité, tel Fido, à la fois chien et caniche (fig. 2-1).

En se percevant et en se décrivant les unes les autres, les personnes ordinaires portent à la fois des jugements à l'aide de types larges, et des jugements à l'aide de traits plus étroits. En fait, il n'existe pas deux seuls niveaux de généralité mais un continuum étendu. Oliver John et ses collaborateurs ont étudié l'usage, par les sujets, de ces différents niveaux de traits hiérarchisés (John, Hampson & Goldberg, 1991). Ainsi, on peut décrire une personne à l'aide du trait spécifique de « musicien ». Une désignation plus générale serait celle d'« artiste ». De manière encore plus élargie, on pourrait décrire cette personne comme « talentueuse ». Le terme d'« exceptionnelle » serait plus ample encore. Le terme le plus descriptif, en l'occurrence, dépend d'un équilibre entre la précision des termes les plus spécifiques et leur défaut d'envergure. Les sujets tendent à préférer une désignation relativement large comme celui du « niveau de base » (« talentueux », dans l'exemple cité), bien que leur choix varie en fonction de la situation. Ils sont enclins à employer moins de termes désignant des traits généraux (par exemple « inexact »*) lorsqu'ils ont à décrire des caractéristiques défavorables chez des personnes qu'ils aiment. En revanche, ils utilisent davantage de termes généraux pour décrire les qualités défavorables de ceux qu'ils n'aiment pas (« irresponsable », par exemple). Le contraire se produit lorsqu'ils décrivent les traits favorables. On accorde davantage de traits favorables plus généraux aux personnes

* N.d.T. : au sens de « peu ponctuel ».

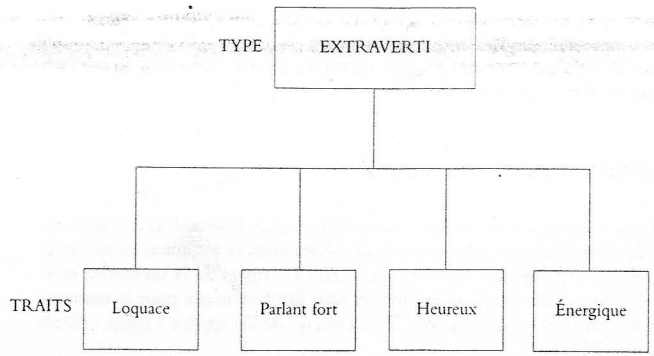


FIGURE 2-1 *Types et traits par ordre d'importance. Lorsque le type de personnalité est développé, il possède davantage de traits spécifiques.*

aimées, de traits moins généraux aux personnes non aimées. Nos amis, de la sorte, possèdent des qualités largement positives et des défauts réduits ; le contraire est vrai pour ceux que nous n'aimons pas. Pour les chercheurs, cependant, le choix de termes descriptifs désignant des traits d'un plus ou moins grand degré de généralité ne doit pas dépendre de facteurs évaluatifs. De fait, il n'existe probablement pas de niveau unique d'excellence. Il peut être préférable d'adopter différents niveaux, qui dépendent des objectifs du chercheur et de la situation propre où l'on se trouve (Hampson, John & Goldberg, 1986).

Comportement ou processus masqués

Les théoriciens de la personnalité doivent-ils étudier des phénomènes visibles, tels que les comportements avérés ? Ou bien doivent-ils faire l'hypothèse de processus que l'on ne peut observer directement mais dont ils pensent qu'ils décrivent bien le fonctionnement de la personnalité ? L'approche behaviouriste, comme nous l'avons vu au chapitre 1, s'intéresse aux comportements observables. Ces derniers sont parfois relevés par les individus eux-mêmes, parfois par ceux qui les cotoient dans la vie de tous les jours, à l'aide de l'approche par la fréquence de l'action décrite plus haut dans ce chapitre. De temps en temps, et les behaviouristes préfèrent cette procédure, les observateurs entraînés surveillent les sujets et ne relèvent que les comportements significatifs au fur et à mesure qu'ils surviennent. On peut procéder ainsi dans un cadre naturel, tel qu'avec des enfants sur une aire de jeux ou à l'intérieur d'un laboratoire, comme lorsque l'on enregistre des sujets sur vidéo avec un dispositif standard (par exemple, Funder & Sneed, 1993).

Dans l'étude suivante, des observateurs regardent attentivement des enfants d'âge préscolaire dans une classe. Les intervalles d'observation sont de 4 minutes, à différentes heures de la journée sur une période de huit semaines. Les testeurs ont observé le degré de concordance du comportement de chaque enfant avec des catégories prédéterminées telles que la dépendance ou le caractère dominateur (tableau 2-IV). Les traits de personnalité sont fiables s'ils prédisent les

TABLEAU 2-IV **Aspects de codage du comportement dans l'étude d'enfants d'âge préscolaire**

Dépendance	1. Cherche une aide pratique (demande à quelqu'un d'attacher ses chaussures)
	2. Cherche une reconnaissance (vantardise par exemple)
	3. Demande à être surveillé
	4. A tendance à toucher l'autre
	5. Se tient proche de l'autre (à une quinzaine de centimètres)
Caractère dominateur	1. Par le lieu physique ou la place allouée à un objet (en se saisissant du jouet de quelqu'un d'autre ou de son espace de jeu)
	2. Par l'ordre verbal
	3. Par la suggestion
	4. Par la menace
	5. Par la direction d'une activité (définit les rôles de chacun dans un jeu)

Adapté de Moskowitz & Schwarz, 1982, p. 520.

comportements particuliers correspondants ; ainsi, lorsqu'un enfant « dépendant » recherche de l'aide et se tient à proximité d'autres personnes.

D'autres chercheurs sont d'avis que les comportements extérieurs, ou même les scores sur les traits de personnalité susceptibles de différencier les sujets, revêtent moins d'importance que la description des processus intervenant dans la personnalité même des individus. Une étude, par exemple, présente des relevés quotidiens effectués par des élèves chaque soir pendant un mois. Chaque jour, ces élèves s'évaluaient eux-mêmes sur 27 paires d'adjectifs (par exemple : digne-indigne et valable-inutile). Les chercheurs ont calculé jusqu'à quel point cette évaluation de l'estime de soi pouvait varier d'un jour à l'autre. On découvrit que les élèves à l'estime de soi labile (variable) étaient, suivant une autre étude, plus sujets à la dépression que ceux dont l'estime de soi variait moins. La variabilité de l'estime de soi, jour après jour, prédit la dépression, mieux que le niveau d'estime de soi (Butler, Hokanson & Flynn, 1994). Cette étude, illustre à quel point l'étude des processus à l'œuvre à l'intérieur de la personnalité est importante.

Personnalité réelle et personnalité construite

Les composantes de la personnalité, définies par ses théoriciens, ont-elles une réalité physique ou ne recouvre-t-elles pas de réalité tangible ? Sans aucun doute, les phénomènes physiques influent sur la personnalité. Lorsque Phineas Gage fut affecté d'une blessure au cerveau, sa personnalité se modifia. Il devint plus impulsif et agressif qu'avant son accident. Les neurones, les hormones et les

éléments similaires du corps peuvent exercer une influence sur les phénomènes que les chercheurs étudient.

Par **réalisme**, les chercheurs entendent une approche qui cherche à définir les réalités physiques correspondant aux différents aspects de la personnalité. De quel phénomène biochimique l'« agressivité » est-elle constituée ? Où se trouve la « timidité » dans le cerveau ? Cette manière d'aborder la personnalité s'efforce d'expliquer les phénomènes psychologiques en termes de réalités physiques. Le raisonnement suppose que la personnalité puisse être effectivement réduite à des phénomènes physiques tels que la structure du cerveau, les hormones, les modifications synaptiques dues à l'apprentissage, ainsi que d'autres phénomènes encore inexplorés. Il ne s'ensuit pas nécessairement que cette démarche soit plus féconde pour la recherche et le progrès de la théorisation (voir Rorer, 1990). Un si grand fossé sépare le micro-niveau physique d'interprétation du macro-niveau d'interprétation des phénomènes psychologiques du comportement, de la pensée, des choix, etc., que le champ de ce dernier niveau de compréhension appelle encore bien d'autres développements. La raison, bien sûr, commande d'étudier également le niveau biologique et de réconcilier les processus d'ordre plus élevé avec le savoir biologique.

Le **constructivisme** offre une autre approche : il pose que les concepts entrant dans la théorie de la personnalité, comme ceux du langage quotidien, ne correspondent à aucune réalité physique. Comme leur nom l'indique, ces concepts sont bâtis de toutes pièces ou « construits » par commodité. Un terme tel que « timidité » devient acceptable à condition qu'il décrive utilement différentes personnes, en dehors d'une correspondance possible à une quelconque réalité physique. C'est pourquoi l'approche constructiviste, plutôt que de s'attendre à découvrir des phénomènes physiques « réels », considère que les concepts relatifs à la personnalité sont des créations d'ordre social. Le constructivisme social a constitué dans le passé une perspective sérieuse en sociologie et, dans une moindre mesure, en psychologie sociale ; son impact sur l'étude de la personnalité a été plus lent (Hampson, 1988). Forts de la leçon du constructivisme social, nous devons reconnaître que beaucoup de « traits », ou d'autres termes utilisés par les chercheurs, ne sont pas « réels » au sens où l'on dit que les objets physiques sont réels. Le sens de ces mots provient de leur usage, aussi bien en théorie qu'en recherche.

Une personne ne peut « posséder » un trait au même sens qu'un bronzage ou un bégaiement. Souvent même, sans y penser, nous prêtons à ces concepts des propriétés physiques. Un enfant souffre-t-il d'une estime de soi trop faible ? Qu'on lui en donne davantage ! Une femme « a »-t-elle une dépression ? Qu'on l'en débarrasse ! Le langage conduit à une dérive car il est plus « réaliste » que « constructiviste ». Une théorie bien faite permet d'éviter cette confusion.

L'approche constructiviste, avec plus de précision que la réaliste, décrit ce que font la plupart des chercheurs. Néanmoins, la réalité physique *influe* dûment sur la personnalité. Le lien qui unit le psychologique au physique reste un objet fascinant pour la recherche. Dans sa plus grande part, la recherche démontre le rôle des variables « psychologiques » sur le corps humain. Suzanne Kobasa, par exemple, montre dans son œuvre qu'un caractère audacieux offre une meilleure résistance à la maladie (Kobasa, 1979) ; plusieurs études démontrent que le stress psychologique agit sur le fonctionnement du système immunitaire (Ader & Cohen, 1993). Dans d'autres cas, c'est le corps qui exerce une influence sur la réalité psychologique. Les personnes victimes d'une attaque, par exemple, doivent s'attendre à voir des changements affecter leur personnalité.

Question de point de vue ?

En tant que science, la psychologie vise à l'objectivité. Pourtant, ceux que nous tentons de saisir obéissent à des pensées, des sentiments et à d'autres expériences d'ordre phénoménologique. Peut-être que seuls les sujets de la recherche eux-mêmes, peuvent relater quels phénomènes sont fondamentaux pour la compréhension de leur personnalité (de fait, il est curieux de les appeler « sujets » plutôt qu'« objets » d'étude !).

Le behaviourisme radical désavoue l'expérience subjective pour expliquer le comportement. Le rejet total de l'expérience subjective ne convient en rien à l'étude de la personnalité, comme beaucoup de praticiens la comprennent. Cependant, de larges différences subsistent entre les approches existantes, suivant la part réservée à l'expérience propre du sujet dont on explore la personnalité.

On peut qualifier de **phénoménologique** une approche qui met l'accent sur l'expérience subjective (sentiments, pensées et ainsi de suite) de la personne étudiée. Ces modes d'observation s'intéressent au sens attribué aux événements par les sujets et pas seulement aux événements proprement dits. Ils tentent de saisir un individu au complet, davantage qu'à sélectionner des aspects correspondant à un petit nombre de traits ou d'autres caractéristiques de sa personnalité. En l'occurrence, on utilise souvent des histoires de cas ou des récits.

Comme pour les études idiographiques, il est tentant d'appliquer les résultats de la recherche phénoménologique à la science systématique. Chaque personne est unique. Un individu donne un sens à un événement, mais un autre lui attribuera un sens différent. La plupart des chercheurs, tout en reconnaissant l'importance de l'expérience subjective, n'en traduisent pas moins cette expérience dans une perspective extérieure, telle que la science la définit. Carl Rogers, par exemple, en écoutant ses patients, put déterminer dans leur expérience subjective la part des traits relatifs à la santé mentale : l'ouverture à l'expérience, les dimensions existentielles, la confiance dans leurs propres sentiments, l'expérience de la liberté et de la créativité (Rogers, 1961b). Ces caractéristiques propres à l'expérience, qu'un observateur scientifique est capable de mesurer, ont joué un rôle prédictif majeur dans sa théorie.

Ne pas négliger le contexte

Nous évoluons dans différents contextes physiques et sociaux. Les chercheurs ont souvent ignoré l'impact du milieu sur la personnalité, à la fois comme source de cette dernière et comme le contexte où la personnalité influe sur le comportement et l'expérience. Sans nier l'influence de ces variables de milieu, telles que les normes culturelles, la pauvreté ou les facteurs de genre, ils les cantonnent à

d'autres secteurs de la psychologie (à la psychologie sociale, en particulier). Est-ce judicieux ?

Daniel Cervone (1991) décrit deux voies conflictuelles dans le champ qui nous occupe ; ces voies sont en désaccord sur « la plus élémentaire des questions : les unités de mesure utilisées pour conceptualiser la personnalité » (p. 372). Soit l'on s'attache à identifier les différences individuelles : « les unités de trait/disposition », comme les nomme Cervone, soit l'on s'attache à ce que Cervone appelle « les unités cognitive/affective, personne-dans-le-contexte ». Ce dernier abord décrit le processus d'adaptation de la personnalité, qui prend en compte préférentiellement le contexte social.

Peut-on saisir la personnalité d'un individu sans s'occuper du contexte où vit cet individu ? La réponse est négative, pas plus qu'un biologiste ne peut définir un poisson en dehors de la mer, ou un médecin le choléra hors de l'état sanitaire du lieu. Ignorer le milieu, c'est appauvrir la compréhension. Pour sa plus grande part, cependant, la personnalité a été étudiée à l'intérieur d'un contexte culturel limité ; de la sorte, nous ne pouvons évaluer le degré de modification nécessaire à notre compréhension afin de décrire les individus dans d'autres contextes, réels ou imaginaires.

Rôle de la théorie dans la description/évaluation

Une théorie soigneusement élaborée protège les chercheurs des pièges d'une conceptualisation lâche et du gâchis que représenterait une recherche mal conduite. Des polémiques stériles ont attiré de vives critiques à la recherche actuelle, visant la mauvaise qualité de ses développements théoriques sur la personnalité. Bien qu'aujourd'hui les théories étendues et de grande portée ne soient plus appréciées, des théories, même limitées, doivent être établies avec soin et netteté.

Description des guides théoriques

Les descriptions que nous offre l'expérience populaire quotidienne constituent un bon point de départ pour une théorie psychologique, mais elles ont leurs limites. Ainsi, les individus se montrent fort cohérents entre eux pour apprécier les caractéristiques patentes d'introversion et d'extraversion chez les autres. Mais la théorie de la psyché dont nous disposons (Eysenck, 1967) identifie des aspects d'introversion/extraversion situés au-delà de ce que chacun peut reconnaître au quotidien. En particulier les introvertis, physiologiquement différents des extravertis, sont davantage sensibles aux stimuli tels que le goût ou le bruit (Semin & Krahé, 1987).

La théorie constitue le guide de la description scientifique. Trois exemples de grandes affirmations théoriques vont illustrer ce point. Tout d'abord certains

psychologues, les psychanalystes en particulier, ont affirmé que différentes expériences du développement précoce sont la source de modifications majeures de la personnalité. Ensuite, les chercheurs ont souvent admis l'existence de traits stables, généraux, bien qu'aucun autre postulat ne leur ait été opposé. Enfin, la plupart des chercheurs considèrent (à travers leurs méthodes de recherche, sinon explicitement) que les sujets diffèrent entre eux en degré mais pas en nature.

Considérons l'affirmation psychanalytique selon laquelle la première enfance donne sa forme à la personnalité :

> *Certaines expériences du début de la vie ont servi à déterminer certaines structures de la personnalité, lesquelles, à leur tour, ont servi à déterminer le modèle d'une vie. Ces expériences fondamentales furent en nombre limité et engendrèrent, par conséquent, un nombre limité de catégories diagnostiques. Les formulations psychodynamiques et le système diagnostique ont dû se trouver inextricablement entremêlés. Pour un diagnostic donné, on pourrait inférer un modèle développemental de personnalité et inversement. (Rorer, 1990, p. 696)*

Cette affirmation justifie des concepts tels que celui de « personnalité orale » et « personnalité anale », devenus partie du langage moderne. Mais si l'expérience précoce exerce une influence moindre sur le cours de la vie (ou, de fait, si cette influence n'affecte pas les conflits que décrit la théorie psychanalytique), alors ces modes de description de la personnalité sont erronés.

La revendication de traits stables, généraux a été matière à débat (ainsi, Mischel, 1990). Lorsque les psychologues décrivent la personnalité d'un individu à partir de ses traits caractéristiques, leur approche se fonde sur l'affirmation suivante : chaque sujet possède des traits stables, cohérents, au cours de la vie et à travers un large éventail de situations. Si l'on abandonne cette affirmation, la description de la personnalité à l'aide de scores sur les traits perd sa justification.

Notre troisième exemple est la formulation nouvelle d'un débat ancien. En utilisant les mêmes instruments de mesure pour tout le monde et en comparant leurs scores respectifs, les chercheurs admettent implicitement que des différences de degré et non de nature nous séparent. C'est-à-dire que pour eux les traits, davantage que les types, constituent la catégorie descriptive la plus adéquate. Cette assertion semble guidée par la raison, car elle autorise un grand nombre de concepts plus affinés (traits) au lieu d'un petit nombre de concepts d'un haut degré de généralité (types). Qui plus est, dans la mesure où traits et types étaient eux-mêmes des constructions théoriques plutôt que des entités biologiques « réelles », un choix arbitraire semblait parfaitement possible. Récemment, cependant, Paul Meehl a proposé une procédure mathématique capable de déterminer si les types « réels » (il les appelle « classes ») peuvent être mesurés à l'aide d'un test particulier (Meehl, 1992). S'il existe éventuellement des types discrets de personnalité, Meehl propose que sa méthode analytique de données puisse les authentifier en les distinguant de traits continus. Cependant, aussi longtemps que prévaudra l'affirmation théorique des traits continus, à l'exclusion des types discrets, on ne conduira aucune recherche qui ne soit fondée sur cet autre mode de description.

Évaluation des guides théoriques

La théorie sert également de guide pour les procédures d'évaluation. Bien que les questionnaires d'auto-évaluation viennent en premier à l'esprit, d'autres méthodes permettent d'évaluer la personnalité : l'évaluation du comportement, l'évaluation cognitive, les tests projectifs et d'autres méthodes encore (voir Rorer, 1990). À l'image de parents classiques, « ce que je dis » (dans les auto-évaluations) et « ce que je fais » (évaluations comportementales) peuvent différer du tout au tout. Il serait nécessaire de fonder le choix entre ces méthodes d'évaluation de la personnalité sur des considérations théoriques.

La théorie peut servir de guide pour un autre élément de l'évaluation. Il s'agit de l'aspect dimensionnel, soit le nombre de coordonnées indépendantes nécessaires à la spécification mathématique de l'évaluation. Les mesures **unidimensionnelles** n'évaluent qu'une seule dimension : l'intelligence, ou l'extraversion, ou le caractère dominateur par exemple. Beaucoup de ces évaluations de traits sont **unipolaires**. Elles évaluent la proportion du trait, à partir d'un niveau très élevé jusqu'à un très bas niveau. Ainsi, l'intelligence est un trait unipolaire. Suivant la théorie, d'autres évaluations de traits sont **bipolaires**. Les traits bipolaires possèdent des pôles opposés, ayant chacun un sens distinct. Jusqu'à une date récente, par exemple, « masculinité versus féminité » a été évalué comme un trait bipolaire. Cette évaluation pose que lorsqu'une personne devient plus masculine, elle ou il devient moins féminine/féminin. Ou bien on pourrait évaluer les affects d'amour et de haine sur une échelle bipolaire, si l'on faisait l'hypothèse que l'amour et la haine sont chacun des pôles opposés d'une seule dimension psychologique.

Supposons, pourtant, que nous puissions nous sentir ambivalent à l'égard de quelqu'un : aimer et haïr cette personne en même temps (voir Rorer, 1990). Dans le cas de la masculinité-féminité, supposons qu'un individu puisse obtenir un score élevé dans les deux aspects du trait : c'est ce qu'affirme le concept bien connu d'androgynie de Sandra Bem (Bem, 1974). Dans ces cas précis, une échelle unidimensionnelle (et même bipolaire au besoin) ne convient pas. Selon la thèse de Bem, deux dimensions sont en présence et non seulement deux pôles. C'est pourquoi nous avons besoin des évaluations **bidimensionnelles**. L'évaluation doit fournir deux scores, celui de la masculinité et celui de la féminité. Faire entrer par force un aspect bidimensionnel de la personnalité dans le cadre d'une évaluation unidimensionnelle constitue une entrave sérieuse à la recherche (fig. 2-2). Au fur et à mesure que la recherche progresse dans un secteur, les évaluations auparavant données comme unidimensionnelles s'avèrent parfois contenir des dimensions supplémentaires (voir, par exemple, Lennox, 1988). Certaines échelles acquièrent trois dimensions ou plus, ce qui en fait des échelles **multidimensionnelles**.

Estimation de l'évaluation

Les évaluations de la personnalité n'atteignent jamais la perfection. Chaque méthode d'évaluation joue un rôle sur les scores obtenus. Ceux qui répondent aux questionnaires peuvent lire les questions de travers. Il se peut qu'ils déforment leurs réponses pour apparaître meilleurs qu'ils ne le seraient s'ils répondaient honnêtement. Il se peut aussi qu'ils ne se souviennent pas bien de ce qu'ils veulent relater. Ces facteurs, ainsi que d'autres, engendrent des erreurs dans les questionnaires d'auto-évaluation. D'autres méthodes d'évaluation sont également imparfaites. Les classements venant de pairs sont susceptibles de déformations dues comme nous l'avons vu, à des « effets de halo » et à des « théories implicites de la personnalité ». Dans ces classements à contenu d'information, il se peut que les pairs manquent d'une information suffisante. L'observation comportementale peut être fautive parce que les observateurs regardent dans la mauvaise direction, ne sont pas correctement formés ou font leurs annotations à la mauvaise place dans leurs formulaires de codage.

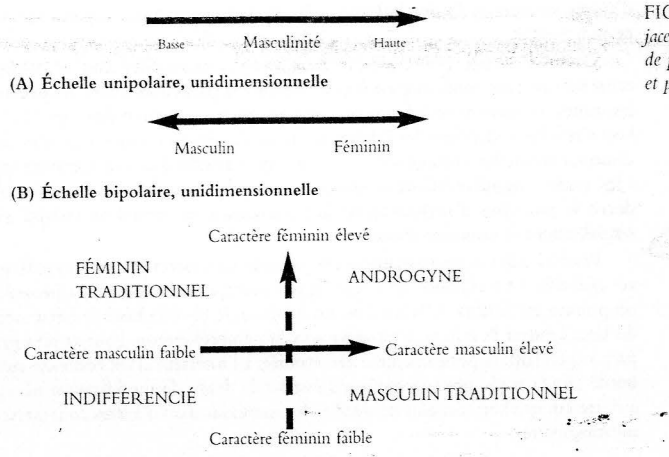


FIGURE 2-2 *Postulats sous-jacents dans les scores des tests de personnalité : dimensionnalité et polarité de l'évaluation.*

En réalité, chaque évaluation manifeste la présence d'un certain nombre de composés. Pour une part, l'évaluation comporte le *vrai score*, censé être le score parfait, la mesure sans erreur d'un trait sous-jacent de la personnalité. On ne peut observer ce vrai score directement, parce que tout score mesuré contient un certain nombre de sources d'erreurs également. L'*erreur imprévue* apparaît parfois, ainsi que des scores très bas d'autres fois, sans qu'aucun modèle systématique n'entre en jeu. L'erreur imprévue ôte de sa fiabilité à l'évaluation ; mais on peut souvent compenser cela en étudiant un grand nombre de sujets ou en additionnant les classements d'un grand nombre d'observateurs : il s'agit ainsi d'un problème que les chercheurs peuvent maîtriser (par exemple, Epstein, 1979, 1980 ; Moskowitz & Schwarz, 1982). Les *erreurs systématiques* constituent d'autres écueils possibles : elles augmentent les scores de manière conséquente (plus souvent qu'imprévue) pour certains sujets, et les abaissent pour d'autres. Elles peuvent représenter un problème grave pour les chercheurs. Ainsi, un sujet devant évaluer l'« angoisse » sur un formulaire d'auto-évaluation peut sous-estimer notablement son angoisse pour embellir son image. Un autre peut la surestimer toutes les fois qu'il y a doute et augmenter d'autant le score. En

conséquence, le « score d'angoisse » mesuré reflète en vérité à la fois l'angoisse réelle (le « vrai score ») et l'« erreur d'évaluation » plus ou moins grande selon sa capacité à estimer le degré d'angoisse. Comme les erreurs systématiques influent de manière importante sur un sujet donné, elles ne rendent pas les scores moins fiables et, pour un chercheur, l'indice de non-validité du score sera probablement faible.

Comment déterminer, alors, qui possède un haut degré d'angoisse et qui est seulement désireux de le rapporter tel ? Comment savoir si un individu manifeste vraiment un faible degré d'angoisse, par opposition à celui qui nie la sienne pour apparaître meilleur ? Au lieu de se fier à une seule méthode d'évaluation, les chercheurs doivent alors faire appel à des techniques variées. Pour évaluer un trait, ils utilisent plusieurs méthodes différentes, où forces et faiblesses se mêlent. Si les autres évaluations sont déformées dans le but de produire une bonne impression, on peut au moins les compléter à l'aide de quelqu'un qui connaît bien le sujet. Même quand les classements de l'observateur ne souffrent d'aucune déformation, seul le comportement en public y est pris en compte et la vie privée leur fait défaut. Si en dépit des différentes sources d'erreurs pouvant affecter ces méthodes, on parvient aux mêmes résultats, la validité des scores s'en trouve accrue. Ainsi, Moskowitz et Schwarz (1982) ont constaté que la dépendance évaluée par les professeurs chez les enfants d'âge préscolaire est corrélée de façon significative avec la dépendance issue de l'observation comportementale. De manière similaire, les estimations du caractère dominateur sont significativement corrélées. Le fait que deux stratégies différentes d'évaluation, estimations et observations, tendent à se rejoindre, constitue une preuve de *validité convergente*.

Comme nous l'avons vu, les psychologues disposent de nombreuses orientations pour mettre au point des descriptions pertinentes de la personnalité. Le succès de la recherche dépendra de l'assiduité avec laquelle ces directions seront tenues au long de l'aventure de recherche. Si nos descriptions et nos évaluations s'avèrent fautives, il deviendra malaisé de saisir avec précision les causes et les conséquences en rapport avec une personnalité donnée.

LES POINTS À RETENIR

• L'approche lexicale analyse le langage pour sa pertinence dans la description de la personnalité.

• Les Cinq Grands traits de personnalité qu'avancent de nombreuses études du langage sont l'Extraversion, le Caractère agréable, le Caractère consciencieux, la Stabilité affective et l'Ouverture à l'expérience.

• L'analyse de contenu est une stratégie destinée à coder le matériel verbal tel que les discours en public, aussi bien que les questions-réponses à fins ouvertes.

• Les études expérimentales montrent que le langage comporte de nombreuses significations fines, pertinentes dans l'évaluation de la personnalité.

• L'« effet de halo » déforme les évaluations de la personnalité lorsque nous sommes généreux à l'excès à l'égard des personnes que nous aimons.

• Les individus usent davantage de certains traits selon les situations, dans la description de la personnalité d'autrui par exemple (au lieu de la leur). Une fois réalisées, les attributions de traits influent sur les perceptions ultérieures de l'individu.

• Les théories implicites de la personnalité sont les affirmations quotidiennes des individus à propos des traits de personnalité et des liens qu'ils entretiennent entre eux.

• On peut décrire les individus à l'aide de prototypes, fondés sur leur ressemblance avec des personnalités exemplaires, caractéristiques de catégories aux contours flous.

• Un stéréotype précis apparaît lorsque les individus se mettent d'accord sur un critère de personnalité, non parce qu'ils connaissent la personne que l'on cherche à évaluer, mais parce qu'il se trouve que leurs jugements catégoriels rencontrent ce critère.

• L'approche par la fréquence de l'action, en matière d'évaluation de personnalité, compte le nombre de fois qu'une personne se livre à des comportements typiques d'un trait de personnalité.

• Les jugements que l'on porte sur les traits sont parfois faussés dans le but de réhausser l'image propre du sujet percevant.

• On peut évaluer la personnalité à l'aide de l'approche nomothétique. Celle-ci décrit les différences individuelles. L'approche idiographique s'attache à l'étude d'un seul individu. L'approche nomothétique est plus courante.

• On peut décrire la personnalité à l'aide d'un petit nombre de types larges de personnalité, ou d'un grand nombre de traits plus délimités.

• Les chercheurs qui s'occupent de la personnalité peuvent s'attacher soit au comportement patent, soit à des processus masqués.

• On considère les concepts relatifs à la personnalité comme des concepts construits par l'homme, plutôt que réels, soit ayant une base dans la réalité. Le constructionnisme, plutôt que le réalisme, constitue la théorie la plus usitée.

• Les approches phénoménologiques mettent l'accent sur l'expérience subjective des individus étudiés.

• Le contexte social devrait être une préoccupation constante pour les psychologues de la personnalité.

• La théorie constitue un guide pour la description de la personnalité ainsi que pour les procédés d'évaluation (afin de déterminer si les estimations doivent être unidimensionnelles, bidimensionnelles ou multidimensionnelles).

• La validité convergente représente un haut niveau de corrélation lors de diverses évaluations d'un même aspect de la personnalité.

GLOSSAIRE

Analyse de contenu Procédure de recherche qui analyse le matériel verbal en recherchant des mots ou des sens déterminés.

Approche lexicale Approche qui étudie la description de la personnalité en partant de la façon dont les individus utilisent les mots pour décrire autrui, dans la langue de tous les jours.

Approche par la fréquence de l'action Stratégie d'évaluation des traits de personnalité par le comptage des aspects comportementaux types d'un trait.

Bidimensionnel Qui possède deux coordonnées dimensionnelles, comme dans un test fournissant deux scores pour chaque individu.

Bipolaire Qui possède deux ancrages affectifs : ainsi, dans le test qui évalue la position d'un individu d'après une caractéristique située entre deux extrêmes.

Constructivisme Approche considérant que les concepts relatifs à la théorie de la personnalité ne correspondent pas nécessairement à des réalités physiques mais sont élaborés par commodité.

Effet de halo Tendance à déformer favorablement nos descriptions des individus que nous aimons.

Idiographique Approche qui étudie un seul individu, sans établir de comparaisons avec d'autres.

Les Cinq Grands Cinq traits majeurs de la personnalité issus de plusieurs études lexicales : l'Extraversion, le Caractère agréable, le Caractère consciencieux, la Stabilité affective et l'Ouverture à l'expérience.

Multidimensionnel Posséder trois coordonnées de traits, voire davantage ; ainsi dans le test fournissant trois scores ou davantage pour chaque individu.

Nomothétique Approche établissant des comparaisons entre les individus ; ainsi des comparaisons de scores entre individus dans le même test de personnalité.

Phénoménologique Approche mettant l'accent sur l'importance des expériences subjectives (sentiments, pensées, etc.) des individus étudiés.

Précision du stéréotype Jugement porté sur la personnalité d'un individu, basé uniquement sur la personnalité typique du groupe dont l'individu est membre.

Prototype Élément typique ou exemplaire d'une catégorie.

Réalisme Approche dont les présupposés affirment la correspondance entre les différents aspects de la personnalité et certaines réalités physiques.

Théorie implicite de la personnalité Affirmations profanes sur les traits de personnalité ainsi que leurs liens entre eux.

Traits Caractéristiques de la personnalité qui s'appliquent à un éventail très réduit de comportements.

Types Catégories larges de personnalités, constituées de manière qu'un petit nombre de catégories s'appliquent à tout un chacun.

Unidimensionnel Qui ne possède qu'une coordonnée ou dimension ; ainsi, dans le test ne fournissant qu'un seul score par individu.

Unipolaire Qui ne possède qu'un ancrage psychologique ; ainsi, dans le test évaluant le degré d'une certaine caractéristique possédée par quelqu'un.

Validité convergente Preuve de l'adéquation d'un trait survenant lorsque deux ou plusieurs modes différents d'évaluation se trouvent hautement corrélés.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. À l'aide de quels mots décririez-vous votre meilleur ami ?

2. Quels autres traits de personnalité sont-ils corrélés avec les termes que vous venez d'utiliser dans la question précédente ? Pensez-vous que d'autres seraient en accord avec votre théorie implicite de la personnalité ?

3. Citez un exemple clair d'« étudiant A », pouvant servir de prototype (ou une autre catégorie choisie par vous). Les individus réels parviennent-ils quelquefois aux frontières de cette catégorie vague, ou bien sont-ils nettement à l'intérieur ou à l'extérieur ?

4. Choisissez un trait de personnalité qui suscite votre intérêt. À présent, faites la liste des différents comportements à propos desquels vous pensez qu'ils constituent des actes prototypes prouvant qu'un individu possède ce trait.

5. Pouvez-vous décrire quelqu'un sans le comparer à d'autres ? Est-il difficile d'effectuer cette description idiographique (plutôt que nomothétique) ? (Notez que de nombreuses comparaisons se cachent dans beaucoup de descriptions. Par exemple, si une personne est « modeste », cela n'implique-t-il pas une comparaison avec autrui ?)

6. Reportez-vous à nouveau à la description de votre ami, à la première question. Cette description illustre-t-elle un type de personnalité, ou des traits de personnalité ?

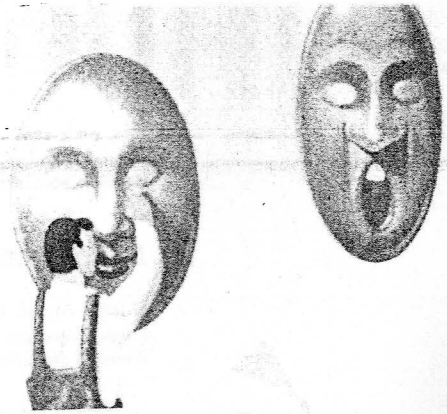
7. À propos du débat entre réalisme et constructionnisme dans le texte, pensez-vous que les psychologues seraient fondés à étudier la biologie ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

8. En quoi, selon vous, le milieu où vivent les lycéens influe-t-il sur leur personnalité ou sur l'expression de leur personnalité dans leur comportement ?

9. Soit une théorie de l'intelligence stipulant que les individus varient entre deux types d'intelligence, l'intelligence verbale et l'intelligence créative : en quoi vos instruments d'évaluation subiront-ils l'influence de cette théorie ?

10. Donnez deux évaluations (ou davantage) qui pourraient manifester une validité convergente, à propos d'un trait de créativité.

CHAPITRE 3



Les traits de la personnalité

Fondamentalement, un **trait** de personnalité est un aspect durable de la personnalité individuelle qui exerce une influence sur le comportement dans un domaine particulier. Les traits de personnalité jouent un rôle important dans la recherche comme dans la théorie ; les chercheurs s'efforcent d'identifier et d'évaluer les traits principaux, ainsi que d'étudier leur impact sur le comportement. Certains chercheurs se sont servis du langage ordinaire pour évoquer les traits de la personnalité. D'autres dénient aux traits la valeur de concepts scientifiques. Ils opposent l'argument selon lequel la langue de tous les jours serait approximative, donc incapable de répondre aux exigences précises de la science. Il est sûrement vrai que lorsqu'un théoricien de la personnalité décrit un individu comme « extraverti », les implications de ce jugement sont plus explicites et conscientes que lorsque nous portons un jugement comparable dans notre langage quotidien. Les controverses relatives aux traits de personnalité ont permis d'affiner le concept en lui-même, de sorte que le langage psychologique utilisé pour les traits de personnalité a crû en précision.

Traits de personnalité : histoire et controverses

Historiquement, Gordon Allport fut l'avocat le plus éminent du concept de trait, depuis sa présentation systématique en 1931 jusqu'à sa mort en 1967. Depuis

lors, on a attaqué les interprétations relatives aux traits pour simplification abusive, pendant que des modes sophistiqués d'évaluation se développaient, donnant naissance à la conception actuelle, nette et courante.

La conception des traits selon Allport

Gordon Allport (1931) fut l'un des premiers théoriciens marquants à affirmer l'importance des traits de personnalité, en tant que concepts théoriques. Il en donna la définition suivante :

> *Système neuropsychique général et focalisé (propre à l'individu), capable de rendre de nombreux stimuli équivalents au plan fonctionnel, d'initier et de commander des formes logiques (équivalentes) du comportement adaptatif et expressif. (Allport, 1937, p. 295)*

Allport étendit sa définition à l'aide de plusieurs énoncés théoriques (tableau 3-I). Il affirma que les traits sont les sources du comportement, en principe uniques pour une personne donnée (c'est-à-dire *idéographiques*). Le développement des traits s'effectue à mesure que la personne apprend à s'adapter à son monde propre. Bien que cette faculté d'adaptation soit spécifique pour chaque individu, il existe suffisamment de similarités entre les individus pour permettre la recherche sur les groupes d'individus (soit, la recherche *nomothétique*).

Les traits varient selon leur champ d'impact. Certains d'entre eux, appelés traits centraux, influent sur un large éventail de comportements. Chez la plupart des individus, six à huit **traits centraux** résument les aspects majeurs de la personnalité. Ces traits sont à peu près la demi-douzaine de mots avec lesquels vous résumez la personnalité d'une personne bien connue de vous. Dans une étude devenue classique, Allport résume ainsi la personnalité d'une femme, Jenny Grove Masterson. De l'analyse des lettres qu'elle écrivit durant 11 ans, il conclut à huit traits centraux dans sa personnalité : querelleuse-méfiante, égocentrique, indépendante-autonome, dramatique-intense, esthétique-artistique, agressive, cynique-morbide, sentimentale enfin (Allport, 1965, p. 193-194).

Parfois, un trait est si dominant dans une personnalité qu'il influe sur presque tous les actes d'un individu. La plupart des individus ne possèdent pas ce trait *cardinal* envahissant, mais lorsque c'est le cas, on se souvient d'eux par cette seule caractéristique. Le marquis de Sade dut ainsi sa célébrité au trait de cruauté sexuelle qui le caractérisait (Allport, 1937). De plus, chacun de nous possède des *traits secondaires* qui décrivent l'impact de la personnalité dans un nombre limité de situations particulières. Une personne peut, par exemple, généralement préférer le thé au café. Les traits secondaires ne sont pas pertinents en ce qui concerne les comportements situés en dehors de ce domaine limité. Bien qu'Allport ait répertorié trois catégories de traits – cardinal, central et secondaire – il a conçu ces derniers au sein d'un continuum et non pas comme trois niveaux dominants et distincts. Plus encore, les traits ne constituent qu'une partie de ce continuum de concepts destiné à décrire la personnalité. Attitudes et habitudes se révèlent plus spécifiques encore que les traits secondaires. D'autres éléments atteignent même un plus haut niveau d'ensemble que les traits cardinaux : la capacité du jugement et la philosophie de la vie propre à chaque individu.

TABLEAU 3-I **Les huit affirmations d'Allport sur les traits de personnalité**

1. La valeur d'un trait excède sa dénomination.
2. La valeur extensive d'un trait excède celle d'une habitude.
3. Au sein du comportement, la valeur d'un trait est dynamique, ou au moins décisionnelle.
4. On peut établir empiriquement l'existence d'un trait.
5. L'indépendance d'un trait par rapport aux autres n'est que relative.
6. La morale ou le jugement social n'entrent en rien dans le trait de personnalité.
7. Deux éclairages peuvent renseigner sur un trait : la personnalité qui le contient ou le degré auquel il est répandu dans la population générale.
8. Les actes et même les habitudes contradictoires avec un trait ne prouvent pas la non-existence de ce trait.

Adapté de Allport, 1966, p. 1.

Critiques des approches par les traits de personnalité

La théorie des traits selon Allport est riche de suggestions, mais elle n'a pas fourni une direction précise, délimitée à la recherche. Les chercheurs en furent réduits à des hypothèses sur les traits puisque ces derniers n'étaient fondés que sur la seule langue approximative de la vie quotidienne. Ces hypothèses ne bénéficient souvent d'aucun soutien de la part des chercheurs en général. Beaucoup d'entre eux sont restés très déçus de l'approche théorique par les traits de personnalité. D'autres, en contrepartie, ont voulu combler les failles de cette théorie en affinant et en révisant le concept de traits, en effectuant des prédictions à partir de ces révisions. Cette série de critiques, au sein de la recherche, conduisit à accroître le niveau de scientificité dans l'étude de la personnalité, en détachant davantage celle-ci des liens qui l'unissaient aux approches profanes.

Quelles furent les cibles des critiques sur la théorie des traits ?

Le raisonnement circulaire* : la vérité ne peut être double

Dire que les traits de personnalité sont la cause du comportement constitue un **raisonnement circulaire.** Mike est agressif. Comment le savons-nous ? Nous l'avons vu frapper autrui. Pourquoi agit-il ainsi ? Ce trait d'agressivité le pousse à frapper autrui. Ce trait explique son comportement et ce comportement constitue la raison pour laquelle nous aboutissons à ce trait. C'est un raisonnement circulaire. Il n'offre pas d'explication satisfaisante du comportement.

Les traits ne sont que faiblement corrélés avec le comportement

La logique nous fait admettre que les causes et les effets doivent être corrélés entre eux. Cependant la corrélation qui existe entre les traits résultant d'une évaluation et le comportement est généralement basse. Ce qui constitue une difficulté pour une théorie prônant les traits pour base du comportement. Walter Mischel (1968) en a conclu que la corrélation existant entre la personna-

* N.d.T. : on parlerait en français de cercle vicieux ou de « serpent qui se mord la queue ».

lité mesurée par une auto-évaluation et le comportement était limitée, ne dépassant pas un plafond de 0,30. Ce **coefficient de personnalité** est trop bas pour justifier qu'une théorie soit sélectivement fondée sur les traits de personnalité, surtout lorsque l'on peut mieux prédire le comportement par la connaissance d'une situation que par celle des traits.

Le coefficient de personnalité de 0,30, à l'image du mur du son en aviation, constituait une limite qui, à l'occasion, fut franchie. Les chercheurs répondirent au défi lancé par Mischel par des méthodes capables d'accroître la corrélation entre traits et comportement ; certains d'entre eux ont fait état de corrélation plus hautes (c'est le cas de McCrae, 1982). Même si les traits peuvent causer le comportement, la recherche peut échouer à démontrer une corrélation haute entre traits et comportement pour plusieurs raisons. Considérons ces raisons.

Il existe plusieurs causes au comportement On simplifie à l'excès en attendant qu'un trait de personnalité se trouve hautement corrélé avec le comportement : tout comportement n'est-il pas étroitement déterminé par tous les traits constitutifs d'une personnalité ? Si vous avez assisté à la dernière séance de ce cours, différents aspects de votre personnalité ont probablement influé sur cette initiative : votre motivation à réussir, votre degré général de conscience, le goût de retrouver vos camarades d'étude, et ainsi de suite. De plus les facteurs situationnels jouent un rôle : si la présence était obligatoire, s'il y avait examen ce jour-là, s'il faisait beau, etc. Cette détermination multiple du comportement relativise une corrélation éventuelle entre *un* trait quelconque et un comportement donné (Ahadi & Diener, 1989).

La solution est évidente. S'ils souhaitent expliquer le comportement à partir de la personnalité, les chercheurs se doivent d'évaluer de multiples traits et de combiner ces derniers à l'aide d'un modèle statistique approprié. De surcroît, il se peut qu'ils fassent figurer des facteurs situationnels dans leurs prédictions.

Les évaluations comportementales ne sont pas parfaites non plus Des mesures non fiables réduisent une quelconque corrélation avec tout objet quel qu'il soit. Les chercheurs établissent leurs évaluations de la personnalité avec soin mais ils se fixent souvent sur une quelconque évaluation disponible du comportement, sans chercher à en vérifier la fiabilité. De la même manière qu'un test à un seul item ne peut mesurer de façon fiable un trait de personnalité, une évaluation du comportement par une seule action est souvent exempte de fiabilité et ne peut être corrélée à un haut degré avec la personnalité. La stratégie permettant d'accroître la fiabilité est la même dans les deux cas : soumettre plusieurs items à l'examen plutôt qu'un seul. Pour obtenir une mesure plus fiable, on ajoute plusieurs questions à la fois dans un test de personnalité. De même, plusieurs comportements peuvent être rassemblés pour gagner en fiabilité dans l'évaluation du comportement (Epstein, 1979, 1980).

Seymour Epstein (1979) signale à quel point les moyennes augmentent la fiabilité des auto-évaluations. Des sujets ont eux-mêmes évalué leurs états émotionnels chaque jour pendant un mois. La corrélation existant entre les évaluations du jour 1 et celles du jour 2 pour le trait « énergique » était de 0,36. **Cependant, selon une autre étude, il existait une corrélation plus élevée. Les** chercheurs firent la moyenne de tous les jours impairs pour obtenir un premier score, puis le corrélèrent avec un second score, obtenu par la moyenne de tous les jours pairs. La fiabilité de toutes ces mesures concernant le trait « énergique » s'éleva jusqu'à 0,88. Epstein fait état de telles comparaisons pour de nombreuses auto-évaluations. Leur schéma général indique qu'en prenant la moyenne de plusieurs observations, on élève la fiabilité au-dessus de celle obtenue par des observations séparées. Pourquoi ? Parce que la marge d'erreur est plus importante dans les observations séparées que dans les données moyennes. Il est plus vraisemblable, par exemple, qu'une personne habituellement énergique le soit moins pendant un jour que pendant plusieurs jours. C'est le principe d'**agrégation.**

Les mesures du comportement bénéficiant de ce principe se corrèlent à un degré plus élevé que ne le font les mesures obtenues grâce à un seul item (Amelang & Borkenau, 1986). Walter Mischel et Philip Peake (1982 ; Mischel, 1984), cependant, nous mettent en garde : l'« agrégation » de mesures doit être effectuée avec jugement. La variabilité du comportement est parfois d'importance ainsi que théoriquement intéressante. Ainsi, comprendre pourquoi Daniel « répond » à son père mais non à son ami deviendrait une tâche malaisée si un score agrégé de ce type de « réponse » venait à être calculé. Une telle variabilité due à la situation ne gagnerait rien à se trouver perdue au sein d'une mesure agrégée, si pleine de zèle fût-elle.

***Certes*, les situations comptent : qui donc a prétendu le contraire ?** La recherche soutient l'affirmation suivante : le comportement des sujets varie notablement d'une situation à une autre. En d'autres termes, une faible **logique inter-situationnelle** marque le comportement. Telle personne peut se montrer bavarde à la maison et silencieuse à l'école, ou travailler jusqu'à la dernière minute dans la tâche assignée par un cours et en effectuer une autre rapidement et sans beaucoup de soin. Intuitivement, pourtant, nous prêtons un comportement cohérent à chacun, comme lorsque nous disons de quelqu'un qu'il est un « étudiant consciencieux typique » (Mischel, 1984, p. 284). Le sens commun plaide pour une logique inter-situationnelle extensive, mais la recherche ne soutient pas cette conception. Ce conflit entre le sens commun et la mise en évidence scientifique de la variabilité situationnelle porte un nom : le **paradoxe logique** (Mischel, 1984).

Notez que la cohérence du comportement à travers les situations se réfère à des situations différentes, non à des répétitions de la même situation. Nous discutons ici de la question de savoir si un sujet en retard en classe de psychologie l'est également dans les épreuves d'athlétisme : soit de la *logique inter-situationnelle*. Nous ne nous occupons pas de savoir si ceux qui sont en retard en classe de psychologie le 15 septembre le sont également, dans la même classe, le 17 septembre. On parlerait alors de *stabilité temporelle*, parce que la variable ici serait l'heure, non la situation. Walter Mischel et Philip Peake (1982) affirment que la stabilité temporelle est plus forte que la logique inter-situationnelle (bien que cette conclusion soit contestée par Conley, 1984c). Cependant, la stabilité **temporelle ne constitue pas un fait en soi, dans le débat sur les traits de personnalité, car à la fois les approches par les traits et les autres théories peuvent rendre** compte de la stabilité temporelle.

Les théoriciens ont longuement débattu de la question de la logique du comportement à travers les situations, en critiquant leurs méthodes respectives ainsi que leurs résultats (par exemple, Epstein & O'Brien, 1985 ; Funder, 1983 ; Houts, Cook & Shadish, 1986 ; Mischel & Peake, 1983). Les théoriciens des traits de personnalité ont eu à expliquer pourquoi le comportement n'est pas consé-

Certaines situations de la vie, nous dépassent. Bien que nous sachions tous intuitivement l'importance des situations, il n'est pas si simple de leur réserver une place dans les descriptions théoriques de la personnalité.

quent en toute occasion. On peut le faire en conceptualisant les traits de façon moins globale, en s'attachant aux comportements les plus prototypiques d'un seul trait : on peut atteindre aussi des degrés de cohérence plus élevés à travers les situations (Mischel & Peake, 1982). On peut aussi postuler des variables modératrices qui prédisent quand il y aura cohérence et quand il n'y en aura pas.

Tout dépend... des variables modératrices ! On est parfois conséquent dans ses actes. Et parfois pas. S'il était possible de savoir quand attendre une logique, le paradoxe logique serait résolu. De quoi dépend une conduite conséquente ? Les différences individuelles doivent être notablement prises en considération : certaines personnes sont plus conséquentes que d'autres. Tel professeur est toujours à l'heure dans sa classe ; tel autre, seulement occasionnellement. Les individus tendent à être plus cohérents dans leur choix de programmes télévisés que dans celui du plat principal au restaurant. Les facteurs qui précisent le niveau de cohérence sont les **variables modératrices.**

Daryl Bem et Andrea Allen (1974) ont cherché à résoudre le paradoxe logique en adoptant une approche idiographique. À savoir : ils ont rejeté l'affirmation nomothétique selon laquelle tous les traits sont également pertinents pour décrire la personnalité de chacun de nous. L'alternative idéographique commence par déterminer quels traits sont pertinents pour quelles personnes. Pour ce faire, Bem et Allen ont demandé à certains sujets de traduire leur degré de cohérence à travers différentes situations sur deux traits : les caractères amical et consciencieux. Leur conclusion fut que les traits sont davantage pertinents chez les individus cohérents dans leurs actions. Chez une personne constamment amicale ou constamment inamicale, le « caractère amical » est un trait pertinent. Chez une personne occasionnellement amicale, le « caractère amical » n'est pas un trait vraiment pertinent. (Peut-être cette personne est-elle en permanence manipulatrice, tentant de contrôler la situation au moyen d'un comportement

amical à certains moments et de menaces inamicales à d'autres.) Les résultats confirmèrent le plaidoyer de Bem et Allen. Les scores de personnalité prédirent le comportement des sujets se déclarant cohérents, mais non celui des sujets avouant une cohérence moindre. Par conséquent, alors que le comportement ne peut être prédit parfaitement pour *tous* grâce aux tests de personnalité, il peut l'être pour *certains* : ceux qui sont cohérents tout au long de leurs actes.

Bem et Allen ont pressé les chercheurs d'adopter une attitude plus idéographique dans leurs études ; soit de prêter davantage attention à la structure de la personnalité d'un individu. Leur travail a concurrencé la recherche nomothétique, qui s'efforce de saisir chaque sujet à l'aide du même éventail de traits. Ce conseil a guidé Douglas Kenrick et David Stringfield (1980). Ces derniers ont découvert des sous-groupes de sujets dont les traits auto-évalués se sont corrélés à un degré particulièrement élevé avec les mesures fondées sur un critère (évaluations par des pairs et des parents). Qu'est-ce qui distinguait les individus dont le comportement pouvait être déduit de leur personnalité ? Cette fois, la variable modératrice consistait en deux points : leur comportement (selon leurs propres dires) était cohérent et il était aussi publiquement observable.

Nous pouvons concevoir la recherche de variables modératrices comme une recherche d'individus chez qui le trait qui est intéressant à étudier est pertinent. Un tel intérêt du trait constitue la **pertinence du trait.** On peut l'identifier directement en demandant aux sujets de classer l'influence de tous les traits sur leur comportement (Zuckerman et al., 1989 ; Zuckerman, Koestner, et al., 1988). Moins directement, une personnalité possédant un trait caractéristique peut être inférée de l'analyse statistique d'un test de personnalité (Reise & Waller, 1993). Les sujets répondant de manière cohérente sont considérés comme possédant le trait que l'on mesure, quel que soit le score atteint, selon le concept de *métatrait* dû à Roy Baumeister et Dianne Tice. Ceux qui répondent sans cohérence, semblant atteindre un haut niveau de ce trait sur quelques items et un niveau bas sur d'autres, sont « exempts de trait caractéristique » sur item. C'est-à-dire que le trait ne s'applique pas à eux et que leurs scores ne doivent pas être pris en considération à ce sujet (Baumeister, 1991 ; Baumeister & Tice, 1988).

Alternatives aux traits généraux Sans abandonner la notion de trait pour autant, on doit constater que le comportement varie d'une situation à l'autre et reconnaître que les traits n'ont pas de valeur globale. Les **traits généraux** se formulent en termes correspondants et sont censés s'appliquer au comportement dans nombre de situations. De façon alternative, les **traits spécifiques** décrivent le comportement dans des situations particulières. Le trait général de « ponctualité », par exemple, est censé prédire qu'une personne arrivera à l'heure en toute occasion. Mais que dire de Joe, toujours ponctuel à l'entraînement du club de football, mais rarement à l'heure au cours de psychologie ? Pour lui, le trait spécifique de « ponctuel au football » est plus approprié.

Si Mischel met l'accent sur les déterminants situationnels du comportement, cela n'ôte pas leur importance aux différences individuelles (Mischel, 1968, p. 38), bien que le défi qu'il oppose aux traits généraux ait conduit certains chercheurs à cette conclusion. Cela ne l'empêche pas de prétendre, cependant, que les traits sont « des éléments unitaires bruts et grossiers à l'excès » (Mischel, 1968, p. 301). Les individus interprètent les situations et y répondent par des chemins complexes et subtils. Cette complexité, les théoriciens devraient l'appréhender

dans leurs descriptions de la personnalité comme Mischel l'a fait dans un travail ultérieur, au lieu de se fonder sur les unités grossièrement tracées des traits.

Peut-être le bon sens populaire est-il plus clairvoyant que ne l'ont reconnu les théoriciens. Les spécialistes des traits ont confirmé que le concept de trait devrait posséder une cohérence coextensive à toutes les situations. Cette cohérence tardant à être trouvée, peut-être ces chercheurs se sont-ils trop pressés de mettre en cause la théorie de traits. Affirmer l'existence d'un trait chez quelqu'un, est-ce réellement, pour le public, affirmer celle d'une aussi large cohérence ? Apparemment non, si l'on en juge par les travaux ultérieurs de Mischel. Lorsqu'un profane déclare une personne agressive, il entend que cette personne sera susceptible de frapper *en cas de menace,* et sans égard à la situation, c'est-à-dire que le public applique une « limite conditionnelle » au rapport trait-comportement (Wright & Mischel, 1987, 1988).

Interaction entre traits et situations Les chercheurs, en s'appropriant la sagesse populaire, ont proposé le concept d'**interaction.** Cette approche théorique s'efforce de prédire le comportement à partir des effets conjoints de la personnalité et des situations (Magnusson, 1990). Les traits influent sur le comportement mais cette influence dépend de la situation. Les situations jouent un rôle sur les individus mais pas de la même façon sur chacun d'eux. L'interaction est la perspective étudiant ces influences conjointes personnalité (traits)-situations ; cela invite à considérer à la fois la personnalité et les situations, lorsque l'on prédit le comportement.

Dans cette perspective interactionnelle, les chercheurs n'ont pas pour objectif d'identifier les différences individuelles de personnalité ayant des effets conséquents, indépendamment de la situation où l'on se trouve. En revanche, ils reconnaissent qu'un trait de personnalité donné peut exercer une certaine influence sur le comportement dans un certain type de situation et influer différemment dans un autre type de situation. Ainsi, le trait d'« altruisme » conduit à fournir une aide dans des situations où une récompense n'est pas attendue (mais non lorsqu'elle l'est), alors que le trait de « don conditionnel » prédit une aide dans l'attente d'une récompense (Romer, Gruder & Lizzadro, 1986).

L'approche de l'agressivité à travers l'interaction personne-situation prend en compte les situations en prédisant le comportement à partir des traits et prend les traits en compte en prédisant le comportement à partir des situations. Il ne s'agit pas de considérer *ou bien* les situations *ou bien* le comportement, mais plutôt le fait que les *deux* sont nécessaires à la prédiction du comportement. Dans l'expérimentation suivante, des sujets masculins, étudiants, accomplissent un test de mémoire ; puis l'expérimentation évalue leur performance entre « bonne » et « faible ». Ensuite, on demande à chaque sujet de faire le « professeur » et d'administrer une punition sous la forme d'une décharge électrique, lorsqu'un sujet débutant commet des fautes dans un test de perception extrasensorielle. (En fait, le sujet débutant est un complice de l'expérimentation et feint seulement de recevoir une décharge.) Essayez de prédire le résultat : les sujets recevront-ils davantage de décharges lorsque leur performance aura été jugée faible ou bonne ? (Le postulat psychologique de frustration-agressivité prédit qu'après avoir subi la frustration d'avoir été taxé de faible, le sujet recevra davantage de décharges ; nous allons voir bientôt si ce postulat est vérifié.) Risquez une autre prédiction : avant l'expérimentation, les sujets ont été soumis à un test de personnalité, afin de déterminer s'ils présentaient un degré élevé ou non d'autoritarisme ; ce trait engage à obéir à tout ce qui fait figure d'autorité officielle. Quels sujets recevront-ils davantage de décharges, les sujets hautement autoritaires ou ceux présentant un niveau faible sur ce trait ?

En fait, les résultats n'autorisent de réponse simple à aucune de ces questions. Ce qui fut découvert était bien plus complexe. Les sujets à fort degré d'autoritarisme présentaient des taux élevés de décharges électriques lorsqu'on leur avait accordé une bonne performance, mais des taux plus bas lorsqu'ils avaient été convaincus de mauvaises performances. Les peu autoritaires firent le contraire, en multipliant le nombre de décharges électriques après avoir été crédités d'une faible performance, mais en le réduisant en cas de succès. Dans la mesure où apprendre une mauvaise performance représente une frustration, alors les peu autoritaires se comportaient comme l'avait prédit le postulat de frustration-agressivité. Ils devenaient agressifs après avoir été frustrés. Au contraire, les autoritaires convaincus devinrent agressifs non pas après échec, mais après une performance réussie (Caprara, 1987).

Cette recherche illustre bien que ni la situation ni la personnalité ne peuvent prédire le comportement, à moins que chacun des deux éléments ne soit pris en compte. Personnalité et situations *interagissent* pour déterminer le comportement. Il n'est pas surprenant que la recherche des effets généraux du comportement sur les traits ait été difficile. La personnalité, considérée séparément, ne peut prétendre qu'à une prédiction limitée « dans un monde fait d'interactions entre personnalité et situation » (Bem & Funder, 1978, p. 499). Il reste beaucoup à faire, cependant, avant que la capacité de prédire le comportement, à partir des interactions personnalité-situation, devienne une réalité (Epstein & O'Brien, 1985 ; Kenrick & Dantchik, 1983).

Le défi sur la situation mis en perspective Le débat entre interaction et déterminants situationnels du comportement a, peu à peu, attaqué les bases du traditionnel rattachement de la personnalité à l'individu (Kenrick & Dantchik, 1983). Le débat personnalité/situation a été intense, et, à la fin, n'a tourné de façon nette en faveur d'aucun des deux camps. Suivant la façon dont l'étude est conduite, chacun des deux éléments peut se révéler prépondérant (Buss, 1989).

Les effets dus à la situation sont parfois écrasants. Lorsqu'un immeuble prend feu, ses occupants essayent de s'échapper quelles que soient les différences de personnalité existant parmi eux. On appelle de telles situations, à l'impact irréfutable sur le comportement, des **situations fortes.** Lorsque l'impact de la situation est faible, cependant, les différences de personnalité exercent une influence sur le comportement. On trouve un exemple de **situation faible** dans le fait d'apercevoir une personne âgée au coin d'une rue. Certains offriront leur aide à cette personne pour traverser la rue ; d'autres y verront l'occasion de voler quelque argent ; d'autres encore passeront leur chemin sans même prêter attention au fait. Les traits de personnalité prédisent mieux le comportement lorsque les situations sont faibles. Les chercheurs qui s'occupent de manipulations sur les situations sélectionnent des situations fortes en général et, en conséquence, trouvent souvent une corrélation faible entre les variables de la personnalité et le comportement.

La prédiction comportementale, pourtant, n'est pas une fin en soi. Il faut considérer l'objectif de prédiction dans le cadre d'une démarche scientifique. N'en déplaise aux statisticiens, nous ne prisons pas la prédiction pour elle-même. Au contraire, une prédiction précise est le signe, pour nous, que les théories ont

décrit correctement le processus à l'œuvre dans la personnalité ! L'investigation de ces processus doit devenir l'objectif premier, au-delà de la simple prédiction, et il est clair que nous devons comprendre plus profondément à la fois les traits de personnalité et les situations, afin de décrire ces processus (Funder, 1983 ; Mischel, 1984b). Le débat trait/situation a enrichi cette compréhension en clarifiant les cas où les traits favorisent la prédiction du comportement (Kenrick & Funder, 1988).

Les traits doivent-ils être réservés aux non-scientifiques ? Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les traits de personnalité ont une représentation nette dans la langue populaire. Un tel langage du bon sens peut-il servir les buts de la science ? Si nous nous servons de la langue de tous les jours, nous risquons de répéter les erreurs des appréciations non scientifiques de la personnalité.

Un langage spécialisé, cependant, n'offre aucune garantie de progrès scientifique. David Funder a émis des critiques sur beaucoup de variables de personnalité données pour scientifiques ; selon lui, ces dernières étaient inutilement « *ésotériques* – elles sont délibérément non intuitives ou même contre-intuitives » (Funder, 1991, p. 31). Funder défend les traits en tant que concepts appropriés pour l'étude scientifique de la personnalité. Il prétend que nous devons étudier les traits reliés aux concepts utilisés par des « observateurs intuitifs », plutôt que les traits dits scientifiques à la limite de l'ésotérique (tels que les « systèmes autorégulateurs » et les « stratégies d'encodage », pour citer les exemples de Funder). Les traits intuitivement pleins de sens, dit-il, comportent de nombreux avantages. Ils possèdent une plus grande utilité sociale, couvrent une large série de comportements dans l'existence des individus et permettent d'étudier le degré de précision avec lequel chacun perçoit la personnalité d'autrui (Funder, 1991).

Si la langue de tous les jours convient aux opérations scientifiques, il y a, alors, peu à craindre du fait que la plupart des évaluations de personnalité utilisent des questionnaires. Cependant, dans la mesure où le domaine s'éloigne peu à peu du langage quotidien, il devient plus problématique de s'appuyer sur cette technique d'évaluation. Certains aspects de la personnalité peuvent se dérober à nos recherches du fait des questionnaires. Si cela se confirmait, même les analyses statistiques élaborées de questionnaires ne pourront pallier le manque de ces dimensions personnelles. Rien ne peut garantir que les concepts utilisés quotidiennement par les individus pour se décrire mutuellement conviendront pour une démarche scientifique. L'étude de la personnalité peut exiger le recours à des concepts scientifiques qui, tels les électrons et les neutrons en physique, n'étaient pas aperçus par des profanes ; et peut-être devrons-nous faire appel à des instruments plus sophistiqués que les questionnaires, pour évaluer ces concepts.

Les traits expliquent-ils la personnalité ou la décrivent-ils seulement ? Les traits décrivent peut-être le comportement à un niveau superficiel (topographique) mais n'expliquent pas nécessairement ses causes. Il serait préférable, aux dires des critiques, de s'attacher aux *déterminants* du comportement et non simplement à sa *description*. De tels déterminants impliquent probablement la motivation, les facteurs de renforcement, la poursuite d'un objectif ainsi que d'autres processus dynamiques.

Allport, premier avocat des traits de personnalité dans l'histoire, utilisa le concept de deux façons : pour décrire les différences individuelles et pour déterminer le comportement (Wiggins, 1984). Pour ce dernier usage, Allport préféra l'expression de *dispositions personnelles* au terme de *trait*, bien que cette distinction n'ait pas survécu. Allport (1966) donna les dispositions personnelles pour réelles, au sens physique du terme, et les imagina un jour reconnues comme des structures de neurones inter-reliés (Funder, 1991).

Cette affirmation, cependant, reste faible tant que nous ne disposons pas de plus amples descriptions des relations unissant structure physique et trait. Pour certains traits, la recherche prend en effet cette direction. L'extraversion, par exemple, manifeste des corrélats physiologiques à travers l'EEG (électroencéphalogramme) ainsi que d'autres activités cérébrales, biochimie du cerveau et réaction aux produits stimulants et aux drogues à effet dépressif (Eysenck, 1990a). Mais pour la plupart des traits, les psychologues n'ont même pas suggéré de rapport à une quelconque réalité spécifique « neuropsychique », à supposer qu'une telle réalité soit démontrée par la recherche.

Espérons que les tentatives de description nous mènent un jour à une compréhension d'ordre dynamique. Les chercheurs découvriront peut-être une base physique sous-jacente aux traits, ou du moins à certains traits. Le concept d'introversion-extraversion existait déjà dans la langue ordinaire et dans la théorie psychologique, avant que les scientifiques n'explorent leurs corrélats physiques. Nulle garantie pour autant, toutefois, que tous les traits trouvent leurs déterminants physiques ou leurs corrélats correspondants. Les éléments semblant se rapporter aux traits pourraient n'être que le reflet d'expériences à leur début. En attendant, l'identification de tels traits représente sûrement le premier stade de la compréhension scientifique, à mesure que nous allons vers la découverte de déterminants impliquant biologie et expérience. De plus, les individus décrivent leur comportement propre et celui des autres en termes de traits (voir chapitre 2) ; ces modes de compréhension exercent probablement une influence sur leur comportement.

Pourquoi de si nombreux traits ? Les approches par les traits de personnalité courent le risque d'encyclopédisme, car elles dénombrent une grande quantité de traits sans même décrire leurs relations ou leur raison d'être. On postule simplement un trait pour expliquer un comportement digne d'intérêt. Pourtant, quand on sélectionne ces traits spécifiques, il est nécessaire qu'ils soient nombreux. Il en découle une nouvelle objection à concevoir les traits comme éléments théoriques : tant de possibilités apparaissent que le catalogue en devient peu maniable. Allport et Odbert (1936) ont répertorié au moins 18 000 traits, dans leur fameuse étude du dictionnaire. Les chercheurs ont mis au point des instruments d'évaluation pour de nombreux traits (tableau 3-II). Comment saisir la personnalité dans un océan de traits. On a proposé de se livrer à une description systématique des relations entre les traits. L'analyse statistique peut simplifier les listes établies. La technique de l'**analyse factorielle** en particulier se montre utile. Examinant systématiquement toutes les corrélations unissant les variables, l'analyse factorielle est capable de réduire une grande catégorie de données à un nombre plus petit d'éléments sous-jacents appelés *facteurs* (voir l'Appendice).

TABLEAU 3-II **Exemples de traits de personnalité dans la littérature de recherche**

Adaptation	Dogmatisme	Narcissisme	Sentiment de supériorité affective
Affectivité	Égalitarisme	Négativisme	Sérieux
Affirmation	Égocentrisme	Nervosité	Sincérité
Agressivité	Égoïsme	Névrose	Sociabilité
Altruisme	Égotisme	Non-conformisme	Spiritualité
Androgynie	Empathie	Obéissance	Stabilité affective
Auto-régulation	Extraversion	Optimisme	Suggestibilité
Autoritarisme	Féminité	Ouverture d'esprit	Susceptibilité hypnotique
Caractère défensif	Honnêteté	Paranoïa	Tendance à l'humeur
Caractère libéral	Idéalisme	Passivité	Tendance à materner
Charisme	Immaturité affective	Perfectionnisme	Tendance au lieu de contrôle interne
Chercheur de sensations	Impulsivité	Persévérance	Tendance au leadership
Codépendance	Indépendance	Pessimisme	Tendance au mimétisme
Comportement enclin à pontifier	Individualité	Prise de risque	Tendance au lieu de contrôle externe
Conformisme	Initiative	Psychose	Timidité
Conservatisme	Instabilité affective	Qualités perceptives	Tolérance
Courage	Instrumentalisme	Rigidité	Type cognitif
Créativité	Introversion	Sécurité affective	
Cruauté	Intuition	Self-control	
Curiosité	Irritabilité	Sensibilisé à l'action de caractère répressif	
Cynisme	Loyauté	Sensibilité	
Dépendance	Machiavélisme	Sentiment d'infériorité affective	
Dépendance face à l'environnement	Malhonnêteté		
	Masculinité		
	Maturité affective		
	Misanthropie		

Adapté de Walker, Thesaurus of Psychological terms (6th ed.) 1991, p. 159.

Qui veut de la théorie ?

Parler de traits dans les salons est chose facile mais cela ne nous mène pas très loin. Les approches par les traits de personnalité doivent être reliées à quelque cadre théorique si elles veulent faire progresser la science de la personnalité. Seule la théorie nous apprendra quand il faut s'attendre à des relations logiques, comment les situations entrent en jeu et quels traits, parmi ceux possibles, sont les plus importants.

Voyons, par exemple, le trait du lieu de contrôle interne-externe. Le trait du **lieu interne de contrôle signifie qu'une personne, masculine ou féminine, croit à sa responsabilité dans les événements qui surviennent.** La réussite est interprétée comme le résultat d'efforts et d'habileté personnels ; l'échec est dû à des manques du même individu. À l'opposé, dans le lieu de contrôle externe, la personne croit que ses manques sont dus à des causes extérieures à elle-même. La chance, le destin, les forces sociales impersonnelles et similaires sont responsables des résultats, bons ou mauvais, de l'individu. Ce trait de contrôle interne ou externe peut être évalué à l'aide d'un bref questionnaire d'auto-évaluation

(Rotter, 1966). On a créé des questionnaires variés pour estimer la nature du contrôle dans des domaines spécifiques (comme le succès universitaire, les bilans de santé, et ainsi de suite).

Le type de contrôle fut un trait proposé par Julian Rotter (1966), dans le cadre d'un travail théorique étendu dénommé théorie d'apprentissage social. Une grande partie de la recherche, ayant évalué le type de contrôle, ignore cependant la théorie sur laquelle elle se fonde (Rotter, 1990). Rotter critique cette négligence. Dans le cas de ce trait, la connaissance de la théorie eut évité l'adhésion à l'affirmation fausse selon laquelle les individus manifestent un type de contrôle constant, élevé ou bas, quels que soient le moment et la situation. La théorie de Rotter prédit que le type de contrôle manifesté par un individu change avec l'expérience. La réussite accroît le contrôle interne, l'échec le contrôle externe. Qui plus est, d'après la théorie, l'individu manifeste un contrôle interne dans certains domaines et un contrôle externe dans d'autres. (Ainsi, je m'attribuai le mérite de ma performance orthographique à l'examen de licence, mais lorsque je réussis un coup gagnant au softball*, je savais avoir eu de la chance. Tout le monde me le dit et ce coup demeura unique dans ma vie.) Rotter pense qu'une recherche approfondie sur le type de contrôle durant plusieurs décennies aurait été plus productive, si les chercheurs s'étaient mieux souvenus de la théorie (Coombs & Schroeder, 1988).

La théorie doit-elle précéder la recherche en cours ? Peut-être pas. La théorie pourrait se révéler parfois trop abstraite pour permettre qu'une thèse soit orientée vers des buts productifs. La théorie devrait peut-être découler naturellement d'observations soutenues, au lieu d'initier une démarche (Glaser & Strauss, 1967). Les techniques d'évaluation peuvent fournir au chercheur de la personnalité un outil comparable à ce que serait un bon microscope pour le biologiste : un instrument destiné à certaines explorations de phénomènes nouveaux, situés au-delà des frontières de l'imagination théorique. Après avoir été théorique, notre approche pourrait devenir empirique.

L'empirisme peut être un recours systématique si l'on adopte quelque vue générale de la structure des traits. Peut-on se mettre d'accord sur une série de traits afin de décrire les différences individuelles ? Cette question n'est pas banale. Angleitner, Ostendorf et John (1990) rapportent que les juges en charge du codage des séries de termes pertinents pour établir les traits de personnalité manifestèrent d'immenses désaccords. L'un releva 1 600 termes en tant que traits, tandis qu'un autre, dans la même liste, n'en relevait que 35. On accorderait plus de valeur à davantage de consensus. Si différents chercheurs s'accordaient sur un ensemble d'éléments, la coordination de la recherche serait meilleure sur un ensemble de problèmes propres au domaine. Comme Thomas Kuhn le décrit (voir chapitre 1), la science naît d'un tel **accord.**

Comment trouver cet accord ? Les leçons de la nature sont parfois si fortes qu'elles se font jour en dépit des méthodes, si variées soient-elles. Ainsi, le trait d'introversion-extraversion a émergé dans différentes approches de la personnalité. **Difficile de concevoir une saisie globale de la personnalité qui ignore le fait** des différences individuelles. D'autres fois, cependant, la nature est plus allusive et taquine les chercheurs sur le chemin des désaccords théoriques et des débats paradigmatiques avant de céder son savoir.

* N.d.T. : variété de baseball.

Modèles globaux des traits

Au lieu de considérer les traits un par un, l'approche globale recherche un modèle large afin d'organiser la compréhension de plusieurs traits. Comment ces derniers sont-ils reliés les uns aux autres ? À quoi ressemble la personnalité, prise comme un tout ? L'entreprise paraît ambitieuse, mais est valable.

> *Il est aisé d'apercevoir en quoi une description et une classification globales des traits de personnalité seraient utiles. Les chercheurs disposeraient ainsi d'une langue commune en dépit de leurs orientations diverses, d'une base pour comparer, évaluer les théories de personnalité, d'un cadre de travail pour une validation convergente et judicieuse des échelles de personnalité, d'un guide enfin, pour estimer globalement la nature de l'individu. (McCrae, Costa & Busch, 1986, p. 430)*

Nous examinerons plusieurs modèles globaux de traits de personnalité par lesquels la recherche s'est trouvée grandement stimulée.

Modèle à cinq facteurs

Beaucoup de chercheurs ont souscrit avec enthousiasme au **modèle à cinq facteurs** (les « Big Five » introduits au chapitre 2) comme au modèle global recherché de longue date pour décrire la personnalité. Ce modèle a une longue histoire. Il plonge ses racines dans des études lexicales que l'on a analysées afin de déterminer de quelles notions se servaient les individus pour se décrire eux-mêmes et entre eux. Cette recherche indique que les gens ordinaires décrivent la personnalité à l'aide de cinq facteurs. On les appelle les « Cinq Grands » (Goldberg, 1981). Bien que différents chercheurs aient usé de différents termes (tableau 3-III), les similarités apparues à travers l'ensemble des études impliquent un accord de fond. Les tenants du modèle des cinq facteurs affirment que ce modèle englobe les dimensions importantes des différences individuelles et qu'il peut fournir un cadre de travail organisateur pour la recherche sur la personnalité. Oliver John formule succinctement cette affirmation :

> *La structure des « Cinq Grands » saisit, à un large niveau d'abstraction, les éléments communs à la plupart des systèmes de description de la personnalité existants et fournit un modèle descriptif intégrateur pour la recherche sur la personnalité. (John, 1990, p. 96)*

En analysant un ensemble varié d'évaluations de la personnalité, effectuées à d'autres fins, on retrouva le modèle aux cinq facteurs. Il comprenait des données obtenues par des pairs et par des observateurs experts en la matière (John, 1990). Si l'on interroge des sujets, ainsi que les connaissances de ces derniers, sur leurs comportement spécifiques (données sur les actes), on aboutit aussi aux cinq facteurs (Botwin & Buss, 1989). Selon John Digman et Jillian Inouye :

TABLEAU 3-III **Modèle de personnalité aux cinq facteurs**

Investigateurs	*Facteur I*	*Facteur II*	*Facteur III*	*Facteur IV*	*Facteur V*
Tupes & Christal (1961)	Violence	Caractère agréable	Dépendance	Stabilité affective	Culture
Norman (12963)	Violence	Caractère agréable	Caractère consciencieux	Stabilité affective	Culture
Goldberg (1981, 1989)	Violence	Caractère agréable	Caractère consciencieux	Stabilité affective	Intellect
McCrae & Costa (1985a)	Extraversion	Caractère agréable	Caractère consciencieux	Névrose	Ouverture à l'expérience
Conley (1985a)	Socialement extraverti	Caractère agréable	Contrôle de l'impulsivité	Névrose	Centres d'intérêts
Autres	Expression personnelle confiante ; Affirmation de soi ; Pouvoir	Adaptation sociale ; Sympathie ; Caractère amical ; Caractère amical vs caractère froid ; Agréable-stable Amour	Conformisme ; Intérêt pour ce que l'on fait ; Volonté de réussir ; Contrôle de l'impulsivité ; Travail	Contrôle affectif ; Affectivité ; Force de l'ego (angoisse) ; Instabilité affective ; Domination-assurance ; Satisfaction ; Affects	Recherche intellectuelle ; Intelligence ; Intellect-culture

Adapté de John, 1990, p. 72.

> *Une série d'études sur les traits de personnalité a conduit les chercheurs à une découverte suffisamment constante pour atteindre le statut d'une loi. Cette découverte est la suivante : si l'on utilise un grand nombre d'échelles d'estimation et si l'éventail des échelles est très large, on rend compte presque complètement du domaine des éléments descriptifs de la personnalité par cinq solides facteurs. (Digman & Inouye, 1986, p. 116)*

Paul Costa et Robert McCrae ont mis au point un questionnaire d'auto-évaluation, l'**Inventaire NEO de Personnalité** [NEO Personality Inventory, **NEO-PI**], pour évaluer spécifiquement ces cinq facteurs (Costa & McCrae, 1985, 1992b). À l'origine, l'instrument du NEO évaluait trois facteurs : Névrose, Extraversion et Ouverture à l'expérience. Peu après vinrent s'ajouter deux autres facteurs : le Caractère agréable et le Caractère consciencieux (Costa, McCrae & Dye, 1991 ; McCrae & Costa, 1987).

Le NEO-PI (Protocole S) consiste en 181 items. Les sujets indiquent leur degré d'accord avec chaque item en annotant une échelle à cinq points. Le questionnaire comporte un score pour chacun des cinq facteurs. À l'intérieur de chaque facteur, des sous-scores évaluent six traits spécifiques supplémentaires ou « facettes ». Les facettes représentant des aspects plus spécifiques des cinq facteurs

TABLEAU 3-IV **Échelles des facettes pour l'Inventaire de Personnalité NEO**

Facteur	*Échelles des facettes*	*Facteur*	*Échelles des facettes*
Névrose	N1 : Angoisse	Caractère agréable	A1 : Confiance
	N2 : Caractère direct		A2 : Caractère direct
	N3 : Dépression		A3 : Altruisme
	N4 : Conscience de Soi		A4 : Caractère amical
	N5 : Impulsivité		A5 : Modestie
	N6 : Vulnérabilité		A6 : Tendresse-attention
Extraversion	E1 : Chaleur	Caractère consciencieux	C1 : Compétence
	E2 : Caractère grégaire		C2 : Ordre
	E3 : Affirmation de soi		C3 : Sens du devoir
	E4 : Activité		C4 : Recherche de réussite
	E5 : Recherche d'excitation personnelle		C5 : Autodiscipline
	E6 : Affects positifs		C6 : Délibération
Ouverture	O1 : Imagination		
	O2 : Sens esthétique		
	O3 : Sentiments		
	O4 : Actions		
	O5 : Idées		
	O6 : Valeurs		

Adapté de Costa, McCrae & Dye, 1991.

généraux (tableau 3-IV). En plus du protocole d'auto-évaluation, le NEO-PI possède un protocole permettant aux observateurs d'évaluer autrui.

L'utilisation du NEO-PI a conduit la recherche à poser des questions fondamentales sur la personnalité ; nous les aborderons plus loin dans ce texte. La personnalité est-elle stable à travers le temps ? Oui, apparemment, selon une étude de six années à partir du NEO-PI, pour évaluer les personnalités adultes perçues par elles-mêmes et par le conjoint (Costa & McCrae, 1988b). Chez les enfants, les résultats ne sont pas aussi clairs ; l'enfance peut occasionner davantage de changements dans la personnalité (Digman, 1989). La génétique joue-t-elle un rôle sur la personnalité ? Oui, en partie (Bergeman et al., 1993 ; Costa & McCrae, 1992a).

On trouve les cinq dimensions de la personnalité en utilisant différentes méthodes, comprenant des auto-évaluations et des estimations par les pairs et les conjoints (par exemple, McCrae, Costa & Busch, 1986). Lorsqu'on utilise plus d'une évaluation pour estimer la personnalité du même individu, nous nous attendons à ce que l'ensemble des mesures se révèle cohérent. C'est-à-dire que l'on s'attend à une validité convergente de ces mesures, comme nous l'avons évoqué au chapitre 2. Peter Borkenau et Fritz Ostendorf (1990) sont partis à la recherche de cette validité convergente. Leurs sujets étaient 256 adultes allemands (tous les instruments étaient traduits en allemand). Ils évaluèrent les cinq

facteurs à l'aide de trois méthodes. Le NEO-PI de Costa et McCrae (1985) a fourni les scores permettant d'inventorier les échelles. Les deux autres scores étaient fondés sur des listes d'adjectifs sélectionnés pour couvrir les cinq facteurs (Norman, 1963). Les sujets s'évaluaient eux-mêmes à partir de ces adjectifs et trois relations (ou parents) de chaque sujet ont procuré les évaluations de pairs sur le sujet, à partir des mêmes adjectifs. Ces mesures ont-elles été concordantes dans l'identification du niveau élevé ou bas des sujets sur les cinq facteurs ? Soit, y avait-il une *validité convergente* à travers les différentes méthodes ? Il y en avait une, confirmant à la fois les évaluations spécifiques et les concepts de traits en tant que notions théoriques. On trouvera les détails de la façon dont les chercheurs analysent ces données dans l'encadré « Stratégies de recherche ».

Les cinq facteurs ne sont pas entièrement indépendants entre eux. L'Extraversion et l'Ouverture sont corrélées positivement, alors que Névrose et Caractère consciencieux sont corrélés négativement (Costa, McCrae & Dye, 1991). D'autres corrélations se sont révélées faibles. Ces études confirment également la validité du modèle aux cinq facteurs en montrant des corrélations significatives avec d'autres tests de personnalité (par exemple Conn & Ramanaiah, 1990).

Description des cinq facteurs

En quoi consistent ces cinq importantes dimensions de la personnalité ? Examinons-les une à une.

Facteur I : Extraversion Le premier facteur, l'Extraversion, décrit les sujets que leurs pairs désignent par « sociables, aimant s'amuser, affectueux, amicaux et volubiles » (McCrae & Costa, 1987, p. 87). L'Extraversion est positivement corrélée avec l'estime de soi (Costa, McCrae & Dye, 1991). L'Extraversion, bien que parfois répertoriée différemment (Violence, par exemple), intervient dans diverses approches de la personnalité, ce qui prouve son importance.

Facteur II : Caractère agréable Les individus dont le niveau en Caractère agréable est élevé sont indulgents, doux, sympathiques, agréables et ont, selon les évaluations de leur pairs, le cœur tendre (McCrae & Costa, 1987). Leurs pairs décrivent les individus dont le Caractère agréable est bas de façon plus négative : dépourvus de pitié, non coopératifs, soupçonneux et mesquins. Ce dernier trait recouvre, en un mot, l'« antagonisme » (McCrae & Costa, 1987).

Facteur III : Caractère consciencieux Il est décrit par ses pairs comme soigneux, bien organisé, ponctuel, ambitieux et persévérant (McCrae & Costa, 1987). Il « comporte à la fois des éléments hyperactifs (travaille dur, ambitieux) et inhibés (sens du devoir, scrupule) » (McCrae & Costa, 1989c, p. 116). Il est parfois corrélé avec un intérêt sexuel faible (McCrae, Costa & Busch, 1986). Les sujets consciencieux ont en général une estime de soi élevée (Costa, McCrae & Dye, 1991).

Les études portant sur des enfants permettent d'affirmer que le Caractère consciencieux peut être décrit comme « volonté de réussite » (Digman, 1989). Les professeurs décrivent les enfants chez qui ce trait est fort comme « assidus, prévoyants, responsables, se tenant bien et méthodiques [plutôt qu']affectés, peu soigneux, irresponsables et tire-au-flanc » (Digman, 1989, p. 209). L'évaluation du Caractère consciencieux permet de prédire les réussites de fin d'études ; ce trait se corrèle positivement avec la moyenne des résultats assurant le passage en fin d'études (Digman, 1989).

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Nos évaluations sont-elles convergentes ? Présentation de la matrice multi-traits multi-méthodes

Lorsque nous recherchons un élément peu représenté, il est logique d'essayer plusieurs stratégies afin d'examiner si elles concordent. Pour tenter d'identifier un oiseau que vous n'avez jamais vu, vous noterez sa taille, sa couleur et ses signes distinctifs dans un répertoire ; vous interrogerez un ami qui s'y connaît et ainsi de suite. Bien sûr, si un expert en ornithologie effectue l'identification pour vous, il serait raisonnable de reconnaître que vous possédez suffisamment d'informations. Mais si toutes les méthodes essayées se sont révélées en partie incertaines, il convient de se procurer plusieurs sources d'informations. Si toutes les méthodes aboutissent au même résultat, vous serez bien plus assuré d'avoir effectué la bonne identification.

Les chercheurs en personnalité adoptent parfois une stratégie similaire lorsqu'ils veulent confirmer la présence d'un trait de personnalité. Ils considèrent différents moyens d'évaluer le trait proposé, puis s'assurent que ces évaluations concordent afin de les confirmer. Pour mesurer l'extraversion, par exemple, ils soumettront les sujets à un questionnaire d'auto-évaluation. On peut aussi utiliser l'observation du comportement : les sujets y sont observés par des assistants de recherche entraînés qui évaluent les comportements extravertis. Les amis de ces sujets sont parfois également invités à donner leur perception de ces sujets. Chaque méthode d'évaluation comporte différentes possibilités d'erreur. Sous réserve que les évaluations du même trait, par le biais de diverses méthodes, soient hautement corrélées, nous obtenons la preuve de la **validité convergente** des évaluations (Campbell & Fiske, 1959).

Le coefficient de corrélation débattu au chapitre 2 décrit l'accord entre deux évaluations. Rappelons que le coefficient de corrélation indique quel rapport existe entre deux variables comprises entre + 1,00 (accord parfait) et – 1,00 (renversement parfaitement prédictible du rapport). Si nous possédons plusieurs moyens d'évaluer un trait, chaque paire, parmi ces évaluations, doit manifester une corrélation hautement positive pour fournir la preuve de la convergence des évaluations. On devrait faire la liste de ces corrélations, ce qui serait cependant fastidieux.

La corrélation de l'évaluation de la névrose par inventaire, avec l'auto-évaluation de cette même névrose, est de 0,59. La corrélation de l'évaluation de la nécrose avec son évaluation par les pairs est de 0,25. La corrélation de l'auto-évaluation de la névrose avec son évaluation par les pairs est de 0,27. La corrélation de l'évaluation de l'extraversion par l'inventaire, avec son auto-évaluation, est de 0,66. La corrélation de l'évaluation de l'extraversion par l'inventaire avec son évaluation par les pairs est de 0,40. La corrélation de l'auto-évaluation de l'extraversion avec son évaluation par les pairs est de 0,45.

Et ainsi de suite. De telles formulations pourraient combler des nuits d'insomnie mais ne fournissent pas d'information proprement dite. On rend mieux compte de ce type d'information à l'aide d'une présentation visuelle, sous la forme d'un tableau.

Une matrice *multi-traits multi-méthodes* est un tableau présentant les corrélations qui existent entre différents traits, chacun d'eux étant évalué par de multiples méthodes (Campbell & Fiske, 1959).

Examinez la matrice multi-traits multi-méthodes au tableau B3-I. Ce tableau montre les Cinq Grands traits de personnalité qui vous sont familiers, évalués par trois méthodes : le NEO-PI, les auto-évaluations sur les adjectifs et les évaluations sur les mêmes adjectifs par les pairs connaissant les sujets.

Les corrélations qui évaluent le même trait à l'aide de différentes méthodes fournissent la preuve de la validité convergente. Dans le tableau, ces corrélations figurent en caractère gras. Les corrélations de validité convergente sont relativement élevées, comme elles doivent l'être. Ces données démontrent que l'on doit mesurer les cinq facteurs à l'aide de plusieurs méthodes différentes, ces diverses méthodes produisant des scores similaires.

Les autres corrélations de la matrice mesurent différents traits (en utilisant parfois la même méthode et parfois différentes autres). Ces corrélations doivent être plus basses que les corrélations à validité convergente, mais non pas égales à zéro. Après tout, les traits sont peut-être réellement corrélés. Des corrélations peuvent également naître de facteurs méthodologiques, telles les distorsions des réponses de sujets faites pour donner une bonne impression. Cependant, la matrice multi-traits multi-méthodes fournit surtout une preuve convaincante de la validité convergente, si les corrélations les plus élevées sont celles qui évaluent le même trait à l'aide de différentes méthodes, comme dans le cas de cet exemple.

TABLEAU B3-I **Corrélations entre les cinq facteurs de personnalité, évaluées par trois méthodes (représentées dans une matrice multi-traits multi-méthodes)**

		Échelles d'inventaire					*Auto-évaluation*					*Évaluations de pairs*				
		N	E	O	A	C	N	E	O	A	C	N	E	O	A	C
Échelles d'inventaire	N															
	E	0,05														
	O	0,28	0,31													
	A	–0,09	–0,06	–0,04												
	C	–0,38	–0,06	–0,29	–0,23											
Auto-évaluation	N	**0,59**	–0,12	0,10	–0,18	–0,15										
	E	–0,10	**0,66**	0,17	0,07	–0,06	–0,23									
	O	–0,05	0,11	**0,39**	–0,08	–0,03	–0,14	0,24								
	A	–0,23	0,08	–0,04	**0,54**	0,06	–0,38	0,32	0,30							
	C	–0,39	–0,17	–0,20	0,20	**0,70**	–0,33	–0,05	0,09	0,28						
Évaluations de pairs	N	**0,25**	0,12	0,14	–0,06	–0,04	**0,27**	0,06	–0,02	–0,08	–0,17					
	E	0,00	**0,40**	0,10	–0,07	–0,12	0,00	**0,45**	–0,02	0,04	–0,17	–0,04				
	O	–0,01	–0,17	**0,20**	–0,12	–0,11	0,09	–0,13	**0,20**	–0,08	–0,09	–0,21	0,14			
	A	–0,10	–0,14	0,08	**0,25**	–0,01	–0,03	0,04	–0,09	**0,20**	0,07	–0,55	0,17	0,26		
	C	–0,26	–0,32	–0,27	0,20	**0,50**	–0,18	–0,25	–0,06	0,05	**0,57**	–0,47	–0,21	0,28	0,40	

N : Névrose / E : Extraversion / O : Ouverture / A : Caractère agréable / C : Caractère consciencieux.

Adapté de Borkenau & Ostendorf, 1990, p. 520.

Cette personne est-elle introvertie ou extravertie ? Ces traits sont bien présents dans le langage de tous les jours et sont apparus dans de nombreuses études sur la personnalité.

Facture IV : Névrose Les individus aux scores élevés pour ce facteur manifestent régulièrement des affects négatifs tels que la préoccupation, le sentiment d'insécurité, la conscience de soi et l'absence de caractère (McCrae & Costa, 1987). Le caractère névrotique est corrélé négativement avec l'estime de soi (Costa, McCrae & Dye, 1991). Le pôle opposé à la Névrose (c'est-à-dire le caractère névrotique faible) est la Stabilité affective.

Facteur V : Ouverture à l'expérience Le dernier facteur du modèle envisagé est l'Ouverture à l'expérience. Les qualifications provenant des études lexicales qui décrivent ce facteur comprennent « l'originalité, l'imagination, de larges centres d'intérêt ainsi que l'audace » (McCrae & Costa, 1987, p. 87). McCrae et Costa ajoutent cependant à ce trait différents facteurs qui n'ont pas été franchement observés par les évaluateurs. On ne les trouve pas dans les études descriptives d'adjectifs ; ils émergent des données des questionnaires auto-évaluatifs. Costa et McCrae pensent que les individus présentant un niveau élevé pour ce trait sont « sensibles intellectuellement, sensibles esthétiquement, très demandeurs en variété et libéraux dans leurs systèmes de valeur » (Costa & McCrae, 1992a, p. 660).

Plusieurs aspects de ce facteur apparaissent dans les dénominations choisies par les chercheurs dans le passé. Il fut, à l'occasion, appelé « Intellect » (Digman & Takemoto-Chock, 1981 ; Goldberg, 1981) et positivement corrélé avec l'intelligence, tout en représentant plus que la simple intelligence. Norman (1963) choisit d'appeler ce facteur « Culture ». McCrae et Costa le réinterprétèrent en « Ouverture à l'expérience », dénomination qui rassemble toutes ces premières étiquettes. L'une des causes de la difficulté à définir ce facteur réside peut-être dans le fait que ce trait d'Ouverture ne figure pas vraiment dans les langues naturelles, par opposition à la représentation abondante de facteurs tels qu'Extraversion et Caractère agréable dans le langage quotidien (McCrae, 1990). Il semble en résulter que les théories de la personnalité partagées par les profanes, codées dans le langage, n'apprécient guère ce facteur, comme l'analyse scientifique l'a révélé.

Les Cinq Grands facteurs et les vies ordinaires Un consensus sur les traits de base de la personnalité faciliterait grandement la recherche. Ces cinq traits de personnalité ouvrent la voie à de nombreuses applications, comprenant la performance au travail (Barrick & Mount, 1991) et la thérapie (Costa, 1991 ; Costa, Busch et al., 1986 ; Fagan et al., 1991 ; McCrae, 1991 ; McCrae & Costa, 1991b ; Miller, 1991 ; Mutén, 1991).

Robert McCrae et Paul Costa ont étudié le bien-être psychologique de sujets adultes, à travers le prisme du modèle aux cinq facteurs. Dans cette étude, des couples mariés ont complété plusieurs fois les questionnaires. À l'issue de l'étude, en 1979, l'âge des participants se situait entre 24 et 81 ans. Le bien-être psychologique de ces sujets était évalué à l'aide de différents questionnaires et le NEO-PI servit à l'évaluation des cinq facteurs. La personnalité a-t-elle un rapport avec le bien-être ? Oui, résolument. Qu'elle ait été mesurée par autoévaluation ou par les estimations des conjoints, la personnalité se corréla avec différentes évaluations de bien-être. Les sujets plus heureux et plus satisfaits dans la vie réalisèrent de faibles scores pour le Caractère névrotique et des scores élevés pour l'Extraversion. Dans une moindre mesure, ils avaient également un niveau élevé pour les Caractères agréable et consciencieux. L'Ouverture à l'expérience a peu d'incidence générale. Les individus atteignant un niveau élevé pour ce facteur ont rendu compte de davantage d'affects de toutes sortes, positifs et négatifs, que ceux dont le niveau était faible, ne manifestant aucune différence générale dans le bien-être (McCrae & Costa, 1991a).

En dépit de l'adhésion que peut susciter le modèle aux cinq facteurs, quelques précautions sont de règle. Quelques chercheurs ont parfois fait appel à des facteurs additionnels en plus des cinq autres (ainsi Brand & Egan, 1989). En outre, d'autres modèles rivalisent avec le modèle aux cinq facteurs, afin de constituer un modèle d'ensemble pour organiser la recherche sur les traits de personnalité. Ces derniers modèles comprennent celui de Raymond Cattell, aux seize facteurs, et celui de Hans Eysenck, aux trois facteurs ; ils sont l'objet du débat qui suit.

Un modèle à seize facteurs (Cattell)

Bien que le modèle aux cinq facteurs ait retenu l'attention de beaucoup de chercheurs en général, « Raymond Cattell restera comme le géomètre pionnier au

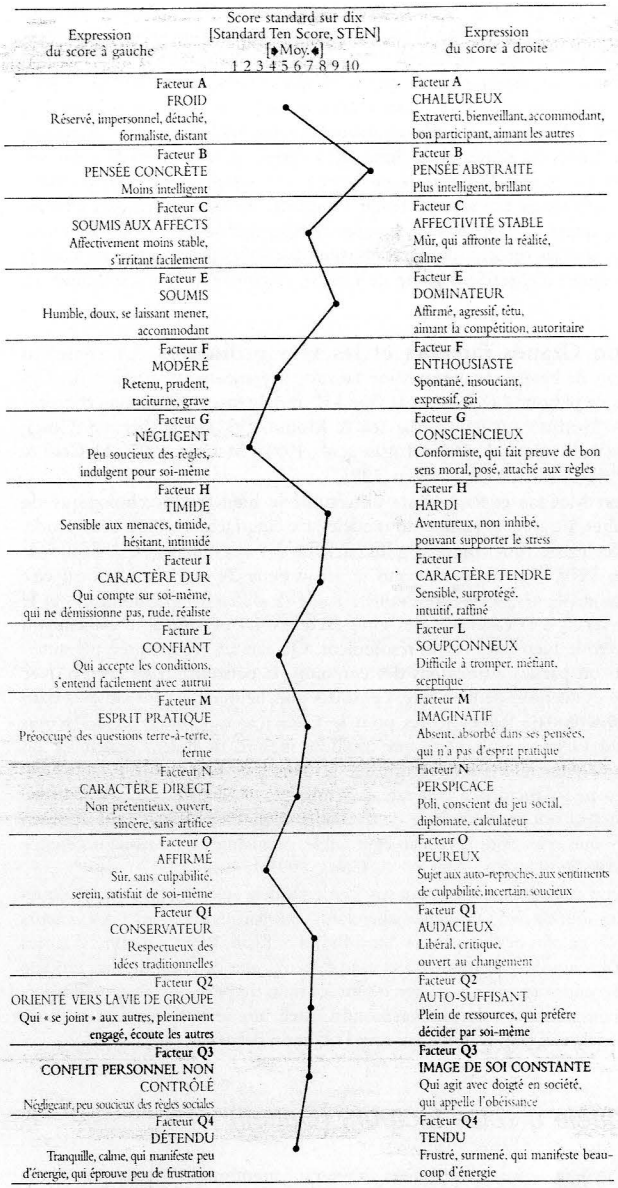


FIGURE 3-1 *(ci contre) Un profil de personnalité fournit une représentation visuelle de la personnalité d'un individu. Grâce à lui, nous pouvons dire d'un seul coup d'œil si un sujet se situe dans la moyenne (si le profil se trouve au milieu de la colonne) ou à un niveau bas ou élevé, sur l'un des nombreux traits du questionnaire 16PF. À quoi ressemble votre profil selon vous ? D'après l'Institut de la Personnalité et des Tests d'Aptitudes (IPAT). (Reproduit avec autorisation. Copyright ©1956, 1973, 1982 de l'Institute for Personality and Ability Testing, Inc., PO Box 188, Champaign, Illinois, USA 61820. Tous droits réservés.* Imprimé aux États-Unis.)

royaume de la personnalité » (Digman, 1990, p. 428) et son modèle de personnalité a suscité une recherche intense pendant plusieurs décennies. Cattell a créé différentes méthodes d'évaluation de la personnalité, systématiques et reliées à la théorie (Wiggins, 1984). Cette recherche intense, usant également de l'analyse factorielle, le conduisit à présenter 16 traits de base pour la personnalité normale ; il mit au point un questionnaire pour les évaluer, le **16PF.** Le score de ces traits une fois défini, les 16 facteurs peuvent être enregistrés comme un *profil* de personnalité (fig. 3-1).

Beaucoup d'études ont confirmé les facteurs décrits par Cattell (on dénombre plusieurs douzaines d'études comparées dans Cattell, 1986). Quelques études manifestent un désaccord. Plus tard, plusieurs chercheurs lancèrent un défi au modèle de Cattell, soutenant un nombre inférieur à seize facteurs (Barrett & Kline, 1982 ; Campbell, 1988 ; Digman, 1989 ; Gerbing & Tuley, 1991 ; Matthews, 1989 ; Meyer et al., 1988). Cattell, cependant, est formel sur le nombre de 16 facteurs primaires, et davantage dans certains ensembles de données. « Ce sont les faits, tout simplement, qui n'admettent en rien une conception plus étroite de la personnalité humaine » (Cattell & Krug, 1986, p. 519).

Le nombre de facteurs peut être réduit par la suite, grâce à un facteur d'analyse des 16 facteurs : une analyse factorielle secondaire. Le modèle de Cattell comprend huit facteurs secondaires : l'Extraversion, l'Angoisse, le Solide équilibre, l'Indépendance, le Contrôle, le Caractère conciliant, le Leadership et la Créativité. Les cinq premiers de ces facteurs sont en général retenus, alors que le consensus est moindre pour les trois derniers (Argentero, 1989). Les facteurs secondaires ont une portée plus générale que les premiers répertoriés et, selon Cattell, sont moins pertinents pour prédire le comportement. La recherche confirme cette assertion (Mershon & Gorsuch, 1988).

Cattell reconnut les limites des données du questionnaire et inclut d'autres sources de données à sa recherche. En plus des données du questionnaire, il analysa les données basées sur les souvenirs d'une vie, ainsi que les données fournies par les tests ne comprenant pas d'auto-évaluation : tests projectifs et tests de performance. Les analyses de ces différentes catégories de données donnèrent les mêmes résultats en matière de facteurs. Cette approche permet de confirmer que les facteurs ne résultent pas de la simple perception individuelle mais sont des facteurs fondamentaux de la personnalité. Il existe pourtant une différence remarquable entre les données provenant de l'auto-évaluation et les données objectives. Les facteurs primaires des données objectives de Cattell correspondent aux facteurs secondaires de ses données auto-évaluées.

Le modèle de Cattell est particulièrement sophistiqué en ce qui concerne l'influence de la personnalité sur le comportement. Il atteste que tout compor-

tement spécifique subit l'influence de différents traits de personnalité, et non d'un seul. Cette **prédiction multiple** peut comprendre jusqu'à 16 facteurs de personnalité ainsi que les conduites, les sentiments et autres variables. Cattell propose, par exemple, l'équation suivante pour prédire la réussite scolaire :

> *Réussite = 0,44 superego − 0,23 auto-affirmation + 0,35 sentiment fort du soi − 0,15 sexualité − 0,24 crainte + 0,21 pugnacité − 0,33 narcissisme + 0,36 travail constructif. (Cattell, 1990, p. 106)*

Bien que les 16 facteurs de la personnalité constituent la contribution la plus célèbre de Cattell, on lui doit beaucoup d'autres évaluations pour estimer l'humeur, l'intelligence, la motivation, etc. (Boyle, 1987, 1988 ; Boyle, Stanley & Start, 1985). Cattell a exploré la répartition et les causes des types de personnalité, comprenant les différences de personnalité entre hommes et femmes et parmi les différentes nations, le rôle de l'hérédité dans la formation de la personnalité et le développement de cette dernière au cours de l'existence.

Un modèle à trois facteurs (Eysenck)

Parmi les théories factorielles de la personnalité, Hans Eysenck a inventé l'une des plus percutantes et des plus hautement recherchées en facteurs. Cette théorie avance trois facteurs majeurs : l'Extraversion, la Névrose et la Psychose. Chacun de ces grands facteurs peut être décrit comme un ensemble de traits plus spécifiques (tableau 3-V). On mesure ces trois facteurs à l'aide du Questionnaire de Personnalité d'Eysenck [Eysenck Personality Questionnaire, EPQ] (Eysenck & Eysenck, 1975 ; Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985).

Extraversion et Névrose constituent deux dimensions majeures capables de décrire les variations de la personnalité normale. (Ces facteurs correspondent à deux des cinq facteurs du modèle du même nom débattu ci-dessus.) L'Extraversion représente une sociabilité ouverte. Extravertis et introvertis se comportent différemment en société, suivant les situations. Ainsi, les extravertis aiment davantage le contact physique que les introvertis lors d'interactions sociales, comme l'atteste une auto-évaluation (Lester & Rencher, 1993). À la Névrose correspond une instabilité affective ; les individus présentant une stabilité affective élevée ont des résultats faibles au Caractère névrotique et leur égalité d'humeur les aide à affronter les épreuves de la vie sans se démonter.

Le troisième grand facteur d'Eysenck est la Psychose. Le chercheur soutient que plusieurs formes de déviance sociale ont en commun, à l'origine, une disposition héréditaire. Ces formes comprennent les psychoses majeures, la criminalité, l'alcoolisme et les addictions (Eysenck, 1992b). Pour éviter que ce troisième facteur ne soit trompeusement considéré comme spécifique des troubles psychotiques, Marvin Zuckerman, D. Michael Kuhlman et Curt Camac (1988) proposent une meilleure appellation : « déviance sociale » ou « non-conformisme ». Ils font remarquer que ce facteur implique les traits d'« autonomie » de « non-conformisme » et de « créativité », et que les artistes y obtiennent des scores plus élevés que les psychotiques. La Psychose est également négativement associée au caractère religieux (Francis, 1992).

TABLEAU 3-V **Les trois facteurs de personnalité d'Eysenck et les traits qui les constituent**

Facteurs	*Traits contenus dans chaque facteur*	*Facteur*	*Traits contenus dans chaque facteur*
Extraversion	Sociable	Psychose	Agressif
	Vivant		Froid
	Actif		Égocentrique
	Qui s'affirme		Impersonnel
	À la recherche de sensations		Impulsif
	Sans soin		Asocial
	Dominateur		Privé d'empathie
	Violent		Créatif
	Aventureux		Rigide
Névrose	Angoissé		
	Déprimé		
	Sentiments de culpabilité		
	Faible estime de soi		
	Tendu		
	Irrationnel		
	Timide		
	Ombrageux		
	Émotif		

Adapté d'Eysenck & Eysenck, 1985, p. 14-15.

Comme pour le modèle aux cinq facteurs, ce modèle à trois facteurs a été confirmé par d'autres analystes de facteurs (ainsi, Zuckerman, Kuhlman & Camac, 1988) et peut être rattaché à d'autres tests globaux de personnalité (Eysenck, 1991). Une grande partie des travaux d'Eysenck dépasse le propos de ce chapitre. Le savant explore l'incidence de l'hérédité sur ces facteurs et leurs corrélats physiologiques, tous sujets que nous examinerons par la suite.

Un modèle interpersonnel de trait (Wiggins)

Jerry Wiggins (1979 ; Wiggins & Broughton, 1991) est l'auteur d'un modèle de personnalité qui décrit les aspects personnels susceptibles d'influer sur le comportement interpersonnel. Suivant sa réflexion, on faciliterait la recherche en différenciant les diverses sortes de traits. En se fondant sur des bases théoriques, il distingua six catégories de traits : les traits interpersonnels (« agressif » par exemple), les traits d'ordre matériel (« avare » par exemple), les traits de caractère (« vivant » par exemple), les rôles sociaux (« cérémonieux » par exemple), la conduite (« malhonnête » par exemple) et les fonctions mentales (« analytique » par exemple) (Wiggins, 1979, p. 396). Parmi ces grandes catégories, il en releva une, celle des traits interpersonnels, afin de l'explorer davantage. C'est ce modèle de traits interpersonnels que nous retiendrons.

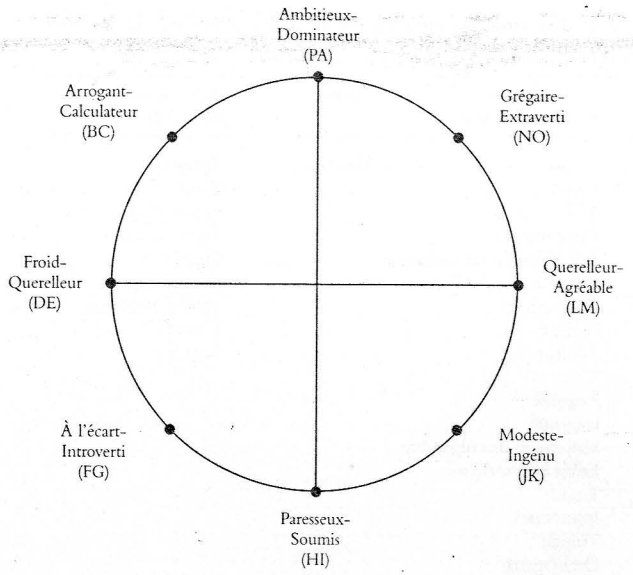


FIGURE 3-2 *Le modèle circumplex interpersonnel de Wiggins. (Adapté de Wiggins,* JPSP, *1979, 37 : 395-412, p. 399.)*

L'approche de Wiggins possédait un fondement théorique plus important que l'approche essentiellement empirique de l'analyse factorielle. Établissant sa thèse à partir des travaux des théoriciens précédents (Sullivan, 1953, et d'autres), il affirma que les interactions entre deux personnes ont deux sortes de conséquences pour l'un et l'autre individu : sociale (statut) et affective (amour). Foa et Foa (1974) ont résumé ces conséquences au moyen de huit catégories interpersonnelles. Ainsi, la catégorie « grégaire-extraverti » décrit les individus qui acceptent à la fois leur propre soi et celui de l'autre, simultanément en termes de statut et d'amour. Au contraire, la catégorie « à l'écart-introverti » décrit les individus qui rejettent à la fois leur propre soi et celui d'autrui des deux façons. Wiggins a établi un schéma de ces variables interpersonnelles afin de définir un **modèle circumplex** (fig 3-2). « Circumplex » signifie tout simplement que le modèle est schématisé à l'aide d'un cercle. Les points situés autour du cercle correspondent à des adjectifs. Le modèle permet de faire des prédictions sur les corrélations entre variables interpersonnelles (par opposition aux modèles à facteurs, qui commencent par les corrélations puis infèrent un modèle). Les points ont chacun leur opposé sur le circumplex – par exemple, *ambitieux-dominateur* et *paresseux-soumis* – et se corrèlent avec eux en principe négativement (– 1,00, s'il n'intervient aucune erreur d'évaluation). Les traits placés à angle droit entre eux ne sont pas corrélés ; pour les variables situées à 45 degrés l'une de l'autre, il faut s'attendre à une corrélation faible (Wiggins, 1979). Bien entendu, l'étape suivante consiste à rassembler les données pour vérifier la présence des corrélations. Utilisant les échelles interpersonnelles d'adjectifs, Wiggins a conclu que les corrélations découvertes pour plusieurs échantillons de sujets se rapportaient étroitement à celles que prédisait son modèle, et il réinterpréta d'autres tests de personnalité à la lumière de son modèle (Wiggins & Broughton, 1991).

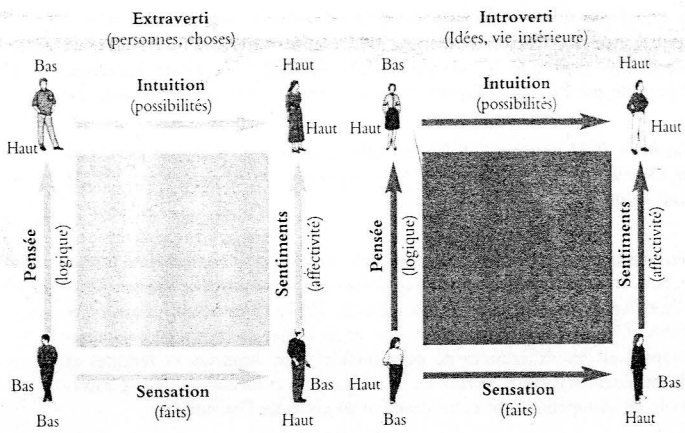


FIGURE 3-3 *Modèle d'introversion-extraversion et des quatre fonctions psychologiques selon Jung.*

Outre le circumplex interpersonnel de Wiggins, d'autres modèles ont également été proposés afin de décrire la complémentarité dans le comportement interpersonnel (Kiesler, 1983). Ces modèles partagent l'affirmation selon laquelle les aspects sociaux de la personnalité impliquent des descriptions bipolaires des rôles joués par les individus (chaleureux-froid et ainsi de suite). En plus de l'évaluation de la personnalité individuelle, une autre importante conséquence théorique de ces modèles interpersonnels apparaît : la personnalité est, par nature, interactive et sociale. En conséquence, nous ne pouvons parvenir qu'à des vérités partielles lorsque nous cherchons à décrire un individu isolément (en énumérant ses traits de personnalité, par exemple).

Un modèle de fonctions psychologiques (Jung et l'indicateur de Myers-Briggs)

Le psychanalyste suisse Carl Jung affirma que les individus varient suivant trois importantes caractéristiques qui correspondent aux processus psychologiques de base (fig. 3-3). À un niveau fondamental, on peut attendre davantage de cette approche qu'un résultat purement descriptif. Il faut d'emblée l'associer aux études expérimentales de processus psychologiques tels que la mémoire, la perception, etc. (Carlson, 1980).

La première caractéristique est l'*introversion-extraversion* bien connue, rencontrée précédemment ; elle renvoie au degré plus ou moins haut de sociabilité. Jung prétendit que, chez les individus introvertis, l'énergie psychique est dirigée vers l'intérieur du psychisme et nommément vers l'Inconscient ; elle serait

tournée vers l'extérieur et vers le monde chez les extravertis. Les individus extravertis auraient davantage la mémoire des noms que les introvertis (J. Carlson, 1985). Ils marquent une préférence pour les carrières impliquant de s'exposer au public : animateur, administrateur, directeur de marketing ou agent de publicité (Tzeng, Ware & Chen, 1989). À l'école, les élèves de neuvième année*, de personnalité extravertie, se dirigent vers les apprentissages de type actif comme l'enseignement à leurs pairs, la création de projets et de simulations ; à l'opposé, les introvertis préfèrent les apprentissages de type réflexif, comme les conférences, les présentations audiovisuelles et les formations autodidactes (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1990). Jung décrivit l'introversion-extraversion comme une caractéristique stable tout au long de la vie ; au contraire, les autres caractéristiques importantes de sa théorie décrivent des capacités qui peuvent théoriquement évoluer au cours du développement de la personnalité.

Ces deux autres caractéristiques sont ce que Jung nomme les *fonctions psychologiques*. La dimension *Pensée-Sentiment* décrit des modes alternatifs de formation des jugements. Les choix en la matière peuvent être fondés sur la logique (Pensée) ou sur l'émotion (Sentiment). La dimension *Sensation-Intuition* décrit des modes alternatifs de perception. L'information perceptive peut être concrète et détaillée comme lorsqu'elle parvient à travers les cinq sens (Sensation), ou globale et de type holiste (Intuition).

Les femmes ont tendance à obtenir un score plus élevé sur le sentiment et les hommes sur la pensée (Myers & McCaulley, 1985). Les souvenirs précoces, que rapportent les individus tournés vers le sentiment, comprennent davantage de souvenirs affectifs tels que la joie, l'excitation et la honte, par rapport aux individus tournés vers la pensée (Carlson, 1980). Ces derniers sont également extravertis et obtiennent un score élevé à l'évaluation de l'affirmation de soi par le programme d'évaluation de l'affirmation (Tucker, 1991).

Les types intuitifs semblent entretenir un rapport plus étroit avec l'imagination et l'Inconscient que ne le font les types sensitifs (Sensation). Les intuitifs se souviennent de davantage de rêves archétypiques à savoir les rêves dont le contenu représentatif est hautement émotif et mythologique (Cann & Donderi, 1986). Les thérapeutes de psychodrame qui, par leur profession, sont en contact avec ce genre de contenu, sont habituellement des types intuitifs (Buchanan & Taylor, 1986). Ces types sont plus ouverts au changement dans les relations avec leur conjoint (Carlson & Williams, 1984) et sont également plus précis dans l'expression physionomique de leurs émotions (Carlson & Levy, 1973). Leur précision dans d'autres contextes peut varier par rapport à celle des types sensitifs, suivant la tâche à accomplir ainsi que dans d'autres caractéristiques de la personnalité (Hicks, 1985 ; Ward & Loftus, 1985). Parmi les étudiants de première année, les types intuitifs préfèrent recevoir une plus grande quantité de conseils que les types sensitifs ; ces derniers aiment être au contact des faits et de détails précis et donnent la préférence à une information plus ciblée sur les programmes de collège (Crockett & Crawford, 1989).

Le test le plus connu pour évaluer le modèle de Jung est l'**Indicateur de Type de Myers-Briggs** [Myers-Briggs Type Indicator, MBTI]. En plus des trois types : Introversion-Extraversion, Intuition-Sensation et Pensée-Sentiment, le MBTI permet une quatrième évaluation afin de savoir si un individu juge (met l'accent sur la Pensée ou sur le Sentiment) ou perçoit (met l'accent sur la Sensation ou sur le Sentiment) de façon prédominante. La

* N.d.T. : il s'agit d'élèves ayant environ 13 ans.

caractéristique jugement-perception a été interprétée comme la révélation de l'impulsivité. Les élèves de neuvième année, de type jugement, préfèrent étudier dans des environnements plus structurés et plus tranquilles et de façon indépendante ; au contraire, les élèves de type perceptif préfèrent les environnements non structurés et sonores et aiment apprendre au contact des autres (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1990).

Certains chercheurs se sont intéressés aux degrés de correspondance entre le MBTI et la théorie jungienne (ainsi, McCrae et Costa, 1989b). La différence la plus évidente est celle des dénominations : Jung propose des types distincts (catégories) de personnalité ; au contraire, la plupart des chercheurs ont analysé les scores du MBTI comme des traits continus. (Rappelons-nous le débat sur la différence trait-type au chapitre 2.) Sur un plan théorique, certains chercheurs aiment mieux user de la catégorie des types (également possible avec le MBTI) (J. Carlson, 1989 ; Hicks, 1984). Malgré ses ambiguïtés théoriques, on utilise largement ce mode d'évaluation, à la fois comme instrument pour la recherche (Murray, 1990) et comme instrument d'éducation et de conseil du public profane, à travers les livres et les ateliers (ainsi Barry, 1991 ; Kroeger & Thuesen, 1988 ; McCaulley, 1990). On note que les chefs d'entreprise et les travailleurs deviendront plus productifs s'ils saisissent les points forts et les limites de leur type de personnalité et apprennent à travailler de façon complémentaire plutôt qu'agressive, avec ceux qui sont différents d'eux.

Comparaison de modèles

Les études empiriques que ce chapitre vient d'énumérer montrent avant tout qu'un accord émerge sur un petit nombre de facteurs majeurs, capables de décrire les personnalités individuelles. La recherche a fait la preuve d'une relative convergence au sein des différents modes d'évaluation (Boyle, 1989 ; Gerbing & Tuley, 1991 ; John, 1990 ; McCrae & Costa, 1987, 1989b, 1989d ; Noller, Law & Comrey, 1987). Introversion et extraversion, par exemple, apparaissent dans de nombreuses études et sont en corrélation entre elles, d'une évaluation à l'autre. Bien que ces deux traits d'introversion et d'extraversion soient échelonnés dans de nombreux tests, tels le NEO-PI, l'Inventaire de Personnalité d'Eysenck et le MBTI, il existe aussi des différences entre les évaluations. L'extraversion est formée de diverses composantes, la sociabilité, l'impulsivité, l'émotion : toutes, parmi elles, ne sont pas également représentées dans chaque évaluation (Campbell & Heller, 1987 ; McCrae & Costa, 1987 ; Sipps & Alexander, 1987 ; Sipps & DiCaudo, 1988). Les tests spécifiques choisis pour mesurer l'extraversion ainsi que d'autres traits, peuvent varier en fonction des intérêts du chercheur ; mais nous croyons de plus en plus que les divergences apparentes représentent tout simplement différents points de vue devant le même phénomène.

Une différence évidente à remarquer entre les modèles est le nombre des facteurs. Il ne s'agit pas, cependant, d'une sérieuse divergence. Les modèles contiendront davantage de facteurs s'ils décrivent des traits spécifiques et moins s'ils décrivent des perspectives larges et générales. On peut les ranger dans un modèle hiérarchisé avec un petit nombre de facteurs larges et généraux au sommet, se divisant en un grand nombre de facteurs plus spécifiques, à la base de

la hiérarchie (Boyle, 1989 ; Gerbing & Tuley, 1991 ; Zuckerman, Kuhlman & Camac, 1988).

Paul Costa et Robert McCrae plaident pour le modèle aux cinq facteurs comme cadre général de travail pour comprendre la personnalité et servir de guide à la recherche. Ce modèle offre une approche systématique. À l'opposé, les approches plus récentes paraissent opérer la sélection des traits de façon arbitraire (McCrae & Costa, 1987). Le recours au modèle aux cinq facteurs signifie-t-il l'ignorance de toute autre recherche et son remplacement par les cinq facteurs ? Non. McCrae et Costa le disent : « Soyons clairs : nous ne considérons pas le modèle aux cinq facteurs comme un système de remplacement vis-à-vis des autres systèmes, mais comme un cadre de travail pour les interpréter » (McCrae & Costa, 1989a, p. 451). Les chercheurs ont présenté et évalué tant de traits de personnalité qu'il est difficile de saisir leurs modes de combinaisons. S'ils montrent en quoi chacun des différents traits correspond à un ou plusieurs des Cinq Grands facteurs, les chercheurs pourront introduire quelque ordre conceptuel dans le domaine : faute de quoi l'abondance des traits de personnalité répertoriés offrirait un aspect encyclopédique.

LES POINTS À RETENIR

• Les traits de personnalité recouvrent des aspects constants de la personnalité individuelle, et influent sur le comportement dans des domaines spécifiques.

• La théorie classique des traits par Allport décrit ces derniers comme des entités physiques, individuelles (que garantit une étude idéographique) et d'importance variable (traits cardinaux, centraux et secondaires).

• Les approches par les traits de personnalité ont été critiquées du fait qu'elles utilisent des raisonnements circulaires, sources d'erreurs et qu'elles prédisent plus qu'elles ne découvrent des corrélations élevées entre traits et comportement.

• Quelques thèses plaident en faveur d'un nombre limité de relations entre traits et comportement (le coefficient de personnalité) : il y a de nombreuses causes au comportement et l'évaluation du comportement comme celle des traits n'ont qu'une fiabilité réduite.

• Le paradoxe logique consiste dans la contradiction suivante : le bon sens nous apprend que les individus se conduisent de façon constante en toutes situations, en conservant à l'identique leurs traits de personnalité ; au contraire, la recherche met en évidence une constance faible du comportement suivant les situations.

• Les thèses décrivant un rapport limité entre traits et comportement comprennent des variables modératrices telles que la variable relative aux traits, l'interaction entre traits et situations dans la détermination du comportement, et l'impact des situations fortes capables de l'emporter sur l'effet dû aux traits.

• Bien que les approches par les traits soient fondées sur la langue de tous les jours, il pourrait être nécessaire de recourir à un langage scientifique spécifique afin d'aller au-delà du sens commun.

• Certes, les traits décrivent le comportement, mais il est moins sûr qu'ils le déterminent dans la réalité.

• L'analyse factorielle a constitué un recours majeur dans l'identification de quelques-uns des traits majeurs de la personnalité.

• Il faut développer la recherche même si elle doit se frayer un chemin à travers les contradictions apparentes qui attendent les chercheurs dans la saisie des traits de personnalité.

• On a avancé des modèles globaux pour les traits de personnalité. Le modèle aux cinq facteurs décrit Cinq Grands traits (l'Extraversion, le Caractère agréable, le Caractère consciencieux, la Névrose et l'Ouverture à l'expérience) ; ces traits ont été retrouvés dans de nombreuses catégories de données et peuvent être évalués par le NEO-PI.

• Le modèle de Cattell à seize facteurs, évalué par le 16PF, décrit 16 traits spécifiques qui se combinent pour permettre une prédiction du comportement aux variations multiples.

• Le modèle d'Eysenck, à trois facteurs, comprend l'Extraversion, le Caractère névrotique et le Caractère psychotique.

• Le modèle de Wiggins, évaluant les traits interpersonnels, se présente sous la forme d'un schéma circulaire ou circumplex, afin de représenter les relations théoriques existant entre les traits.

• Le modèle de Jung décrit l'Introversion-Extraversion et les fonctions psychologiques de Sensation-Intuition et de Pensée-Sentiment. Le MBTI permet d'évaluer ces dimensions.

• Les différents modèles offrent diverses alternatives pour décrire la personnalité ; on peut les regarder comme les angles variés d'un même phénomène, ou comme les différents niveaux d'un ordre hiérarchisé comprenant des traits larges (ou types, ou facteurs) et des traits plus spécifiques.

GLOSSAIRE

Agrégation Combinaison de différents items afin de renforcer la fiabilité, et par conséquent accroître la corrélation entre l'évaluation de la combinaison des traits et les autres évaluations.

Analyse factorielle Technique statistique qui examine de façon systématique toutes les corrélations entre variables afin de réduire une grande quantité de données à un petit nombre de dimensions sous-jacentes.

Coefficient de personnalité Corrélation maximale entre évaluations des traits et des comportements, estimée autour de 0,30.

Indicateur de Type de Myers-Briggs (MBTI) Test de personnalité qui évalue les dimensions présentées par la théorie jungienne.

Interaction Point de vue théorique affirmant que personnalité et situation se combinent pour prédire le comportement.

Inventaire NEO de personnalité (NEO-PI) Test de personnalité élaboré pour mesurer les Cinq Grands facteurs de la personnalité.

Logique inter-situationnelle Stabilité du comportement suivant les situations, les types de milieu.

Modèle aux cinq facteurs Modèle théorique qui décrit cinq traits larges de la personnalité, souvent appelés les Cinq Grands.

Modèle circumplex Modèle schématisé à l'aide d'un cercle, tel que le modèle aux variables interpersonnelles de Wiggins.

Paradoxe logique Fossé qui sépare l'idée de sens commun selon laquelle la personnalité engendre une logique comportementale, et les résultats de la recherche indiquant une grande variation des comportements d'une situation à l'autre.

Prédiction multiple Reconnaissance par la théorie que le comportement est déterminé par des effets combinés de nombreuses variables.

Raisonnement circulaire La faille logique consistant à affirmer qu'un trait peut être à la source d'un comportement et inversement que le comportement peut engendrer un trait.

Situation faible Situation exerçant une influence relativement réduite sur le comportement, de telle sorte que l'effet des différences de personnalité ne se trouve pas débordé par les contraintes de situations.

Situation forte Situation exerçant des effets puissants et déterminants sur le comportement, indépendamment des différences de personnalité entre les individus.

Trait Aspect soutenu d'une personnalité individuelle, qui influe sur le comportement dans un domaine propre.

Traits centraux Traits qui influent sur une large série de comportements.

Traits globaux Traits généraux et qui s'appliquent au comportement dans nombre de situations différentes.

Traits spécifiques Traits qui prédisent le comportement dans une situation particulière.

Pertinence du trait Variable modératrice proposée pour rendre compte de l'observation selon laquelle un trait prédit mieux le comportement pour certains individus censés posséder le trait à un niveau quelconque, que pour d'autres chez qui le trait n'est pas pertinent.

Variables modératrices Variables qui aident à identifier les véritables découvertes ; elles peuvent, par exemple, aider à savoir si le comportement est cohérent ou s'il ne l'est pas.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Énumérez environ une demi-douzaine de traits centraux qui pourraient le mieux décrire quelqu'un que vous connaissez. (Vous pouvez utiliser n'importe quels adjectifs descriptifs ou expressions en guise de traits.)

2. Soit la thèse du raisonnement circulaire opposée aux traits de personnalité. Pouvez-vous évoquer un moyen quelconque qui permette de savoir qu'une personne possède un trait particulier après qu'il a été déduit de son comportement ?

3. Identifiez un trait de personnalité qui vous décrive en personne, puis énumérez divers comportements se trouvant dans la logique de ce trait. À présent, existe-t-il des occurrences où votre comportement ne coïncide pas avec ce trait ? Expliquez pourquoi vous vous comportez parfois différemment.

4. Portez votre attention sur la liste des traits figurant au tableau 3-II. Existe-t-il d'autres traits non énumérés ici que, selon vous, les psychologues devraient explorer ?

5. Reportez-vous à la matrice multi-traits multi-méthodes dans l'encadré « Stratégies de Recherche ». Expliquez quelles corrélations témoignent d'une validité convergente. Pourquoi selon vous, ces corrélations ne sont-elles pas plus élevées ici ? Comment un chercheur s'y prendrait-il pour élever leur niveau ?

6. Pensez-vous que les Cinq Grands facteurs décrivent les dimensions les plus importantes de la personnalité ? Songez à des personnes de votre connaissance ; existe-t-il des aspects importants de leur personnalité dont ces cinq facteurs ne rendent pas compte ?

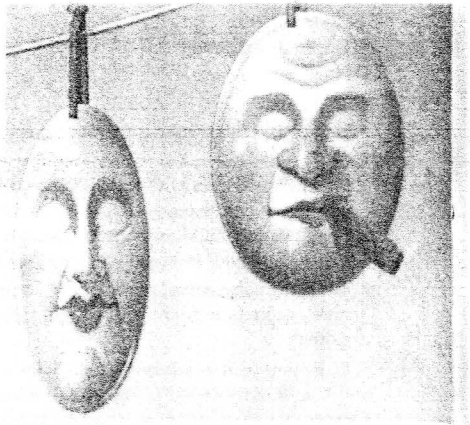
7. La prédiction à variété multiple de Cattell peut être formulée par une équation pareille à celle dont on se sert pour prédire la réussite scolaire. Proposez une équation capable de prédire le succès politique, en vous servant d'autant de facteurs de Cattell que vous l'estimez approprié (vous pouvez aussi ajouter des termes de votre cru).

8. À partir des huit points définis sur le modèle circumplex interpersonnel de Wiggins (voir fig. 3-2), pensez à quelqu'un que vous connaissez bien et déterminez lequel de ces points décrit le mieux cette personne. Quels autres points sont-ils également susceptibles de la décrire ? Le modèle prédit qu'une fois un point choisi, les autres points sélectionnés doivent se trouver à proximité sur le cercle. S'y trouvent-ils ?

9. Selon votre propre estimation, que ferez-vous dans cinq ans ? Pensez-vous connaître une meilleure réussite en vous appuyant sur la fonction jungienne de la Pensée ou sur celle du Sentiment ? Ou celle de la Sensation, ou de l'Intuition ? Pourquoi ?

10. Les traits de personnalité décrivent les individus mais n'expliquent pas pourquoi ces individus sont ce qu'ils sont. Relevez un ou deux traits de personnalité décrivant quelqu'un que vous connaissez bien. Puis, en dépassant le problème de la description ainsi que le matériel évoqué dans ce chapitre, dites pourquoi la personne choisie pourrait se comporter de cette façon.

CHAPITRE 4



Différences entre les groupes

Bien que chaque individu soit unique, chacun ressemble davantage à certains qu'à d'autres. La sagesse populaire nous apprend que les personnalités masculines diffèrent des féminines et que les groupes ethniques possèdent des caractéristiques permettant de les distinguer. Ces remarques sont-elles justes ou correspondent-elles à de fallacieux stéréotypes ? La recherche indique que la vérité est faite d'un peu des deux.

Pourquoi l'étude des différences entre les groupes ?

En quoi l'évaluation des différences entre les groupes de population intéresse-t-elle les chercheurs ? D'abord, ces différences peuvent éclairer plus profondément les sources de la personnalité. De plus, la caractéristique d'un groupe, si on la connaît, aide à interpréter les scores d'un individu appartenant à ce groupe.

Les différences entre les groupes peuvent mener aux sources de la personnalité

Les différences entre les groupes offrent aux psychologues de la personnalité une sorte d'expérience naturelle brute, et montrent comment, dans le monde, des

expériences différentes jouent un rôle sur la personnalité (Kline, 1988). Ces différences groupales peuvent tirer leur origine de la génétique aussi bien que de l'expérience, et les « expériences naturelles » des variations entre les groupes **confondent** ces deux causes possibles en des voies que nous ne chercherons pas à désunir dans ce chapitre. Les variables « confondues » sont celles qui sont corrélées. Il devient alors difficile de savoir avec certitude quelle variable est la véritable cause des modifications dans les autres variables. Ainsi, hommes et femmes diffèrent aussi bien au plan des caractéristiques biologiques que des modes sociaux d'expérience ; de telle sorte que, lorsque l'on tombe sur des différences de sexe, il n'est pas immédiatement évident de savoir laquelle, de la biologie ou de l'expérience, est la véritable cause de ces différences. On peut en dire autant des différences raciales et ethniques. C'est par de plus amples observations que les sources confondues peuvent être démêlées. Demandons-nous, par exemple, quel est le degré d'étendue de ces différences. Sont-elles limitées à certaines cultures ou plus répandues à la surface du globe ? Ont-elles persisté à travers le temps, au-delà des mutations sociales, ou ont-elles diminué ? Plus les différences entre les groupes varient d'une culture à l'autre et au cours du temps, moins il est vraisemblable que l'immuable biologie soit à leur source.

Les normes des groupes nous aident à comprendre les individus

Le fait de savoir ce qui caractérise un groupe aide à interpréter les personnalités individuelles de ses membres. En voici l'illustration. Le sens commun nous dit que les mâles sont plus agressifs que les femelles. En général, le public émet un jugement plus sévère envers une femme engagée dans une lutte physique qu'envers un homme surpris dans une situation similaire : la conduite de celle-ci est plus inhabituelle par rapport aux caractéristiques de son propre groupe. (On peut, bien sûr, discuter de la question de savoir si ce jugement est juste ou pas.)

Dans l'étude formelle de la personnalité, l'interprétation des scores d'un sujet soumis au test requiert la connaissance des caractéristiques des autres sujets ayant été soumis au même test. Imaginez que vous avez passé un test de créativité, et que l'on vous annonce un score de 73. Vous demanderez probablement : « Comment interprète-t-on ce résultat ? » Si la plupart des individus obtiennent un score bas au test, ce score indique une créativité élevée ; dans le cas contraire, ce score indique une créativité faible. Dans l'action de tester, les scores types utilisés comme base d'interprétation des scores d'un individu s'appellent des **normes**.

Un seul ensemble de normes pour un test peut cependant se révéler insuffisant. Pour des groupes différents, on doit probablement recourir à des normes différentes. Dans la vie quotidienne elle-même, nous nous servons de normes différentes, même si aucun terme technique ne les désigne. Ainsi, lorsqu'au jardin d'enfants, un petit sujet se montre capable de lire un ouvrage du second niveau, nous en concluons que l'enfant est très brillant. Si un enfant du niveau quatre est capable de lire le même ouvrage, nous n'en tirons pas la même conclusion. Dans chaque cas, nous établirons une comparaison (implicite) avec le groupe de comparaison approprié : les autres membres du jardin d'enfants ou les autres enfants du niveau quatre. La performance du groupe de comparaison sert de norme pour l'interprétation des scores d'un individu.

Lorsque des normes inappropriées sont utilisées pour interpréter le score d'un individu, le résultat est **dévié**. Lorsqu'une déviation se produit, nous mésinterprétons le sens du test car nous comparons un individu avec un élément standard qui est soit trop élevé soit trop bas. La déviation doit être, à l'évidence, considérée comme une erreur. Le résultat peut en être dommageable si le test doit servir à prendre une importante décision. Si, dans un cours pour étudiants par exemple, l'instructeur a attribué les niveaux en comparant les scores des étudiants à l'examen terminal avec les normes dérivées des étudiants déjà lauréats, la déviation se traduirait en niveau bas.

Des polémiques, et même des procès, démontrent que le débat relatif à l'usage de normes inappropriées n'est pas un problème confidentiel réservé aux seuls experts. Il n'est cependant pas toujours évident de définir les normes qui conviennent. Ainsi, supposons par exemple que les étudiants d'une école obtiennent un score plus élevé à un test de réussite que ceux de la plupart des autres écoles. Devons-nous en conclure qu'un étudiant au score moyen dans la première école est « moyen », selon les normes de cette école ? Ou devons-nous conclure que cet étudiant est au-dessus de la moyenne, eu égard aux normes de « la plupart des autres écoles » ? Sans enquête plus approfondie, on ne peut répondre de façon concluante. Si nous apprenons que les étudiants de la première école y ont été admis après sélection fondée sur un niveau universitaire précoce, la seconde position de norme semble plus appropriée, et nous en conclurons que l'étudiant est « au-dessus de la moyenne ». Si, au contraire, nous apprenons que les étudiants admis à cette école disposaient d'un potentiel identique à celui des autres, nous tirerons une conclusion différente. Si les étudiants, par exemple, ont fait l'objet d'un choix d'entrée fondé sur quelque rare procédure leur garantissant un statut spécial, il serait plus logique de qualifier l'étudiant de « moyen », et de louer l'école pour son cursus d'une efficacité peu ordinaire (fig. 4-1).

Quand deux groupes obtiennent des scores moyens différents à un test, deux interprétations sont possibles : ou bien (1) les groupes sont réellement différents sur la caractéristique mesurée, ou bien (2) les groupes sont identiques sur cette caractéristique, mais le test est dévié. Dans le premier cas, il faudrait utiliser la même norme pour tous, quel que soit le groupe d'appartenance. Dans le second cas, il faudrait recourir, pour des groupes différents, à des normes différentes. Comment choisir la bonne démarche ? Il nous faudrait une autre preuve que le test, pour indiquer si les groupes sont semblables ou différents sur la caractéristique que nous tentons d'évaluer et cela quelle qu'elle soit.

Considérez l'étude suivante. Dans une grande université, située dans le Midwest américain, 78,8 p. 100 des étudiants étrangers ont échoué à un examen évaluant leur niveau de lecture, face à 16 p. 100 seulement d'étudiants agréés, ayant été élevés aux États-Unis. (Des écarts similaires, mais moins dramatiques, ont pu être observés au cours de deux autres tests : écriture et mathématiques.) Les étudiants étrangers sont-ils moins bons que les autres, ou bien le test est-il dévié ? **(La déviation pourrait procéder d'une série de facteurs, dont l'habitude de lire des questions à thème, plus familières aux sujets élevés aux États-Unis, ou** l'utilisation d'un formulaire de test moins familier aux étudiants étrangers.) La réponse à cette question revêtait une importance d'ordre pratique pour l'école, **car les étudiants ne pouvaient pas se qualifier tant qu'ils n'avaient pas passé les tests. Si des déviations apparaissaient dans les résultats du test, les étudiants étrangers étaient injustement lésés à l'examen final. Si le test n'était pas dévié, l'évaluation d'un plus grand échec des étudiants étrangers se justifiait, en fonction**

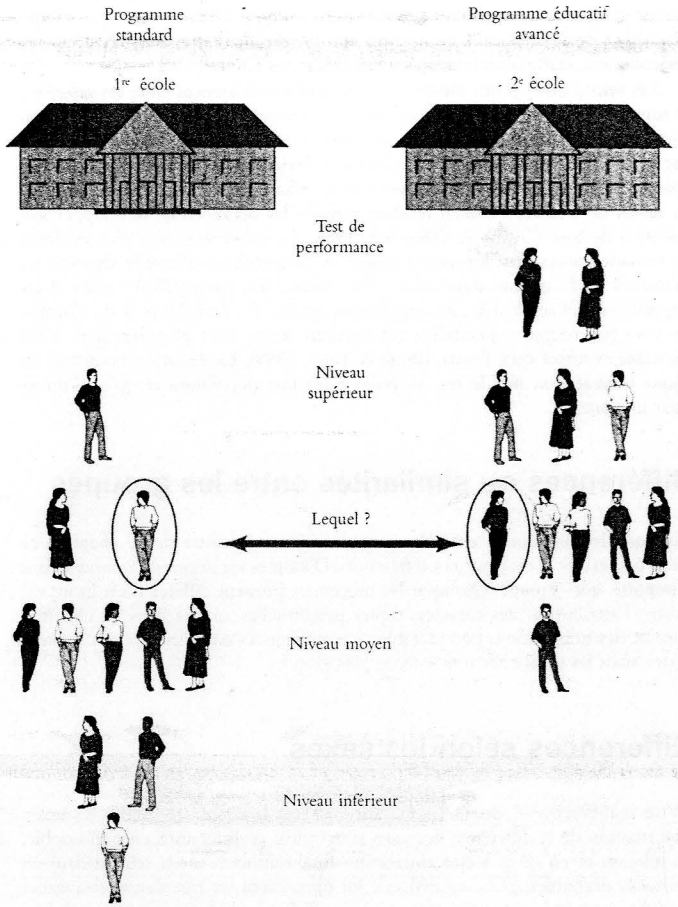


FIGURE 4-1 *L'interprétation des individus diffère selon les normes employées. Les deux étudiants cités seront-ils également susceptibles de parvenir au stade éducatif suivant ?*

d'une moins grande compétence. Quel fut le cas ? D'autres données permirent la réponse. La moyenne des points de réussite des étudiants étrangers n'était pas plus basse que celle des étudiants américains ; en fait, elle était plus élevée (2,86 **face à 2,57). Dans ce cas, donc, la valeur des tests fut jugée déviée à la défaveur des étudiants étrangers (Tompkins & Mehring, 1989).**

Il existe un autre exemple de déviation dans un test. Lorsque l'on teste les Américains indigènes avec l'Inventaire Psychologique de Californie [California Psychological Inventory] (évaluation de l'équilibre psychologique), ils apparaissent moins équilibrés que les populations blanches. Les chercheurs ont proposé, à la place, de comparer les Américains « natifs » à l'aide de leurs propres normes afin d'éviter les déviations (Davis, Hoffman & Nelson, 1990). Une solution

encore meilleure consisterait à mettre au point un nouveau test qui évalue l'équilibre de l'Américain natif selon son propre droit (les Euro-Américains obtiendraient vraisemblablement un mauvais score à un tel test).

Les tests d'intelligence mesurent également les différences entre les groupes ; ce sont les minorités raciales qui obtiennent les scores les plus bas aux États-Unis (Brescia & Fortune, 1989 ; Halpin, Simpson & Martin, 1990 ; Padilla, 1988). Le degré de différences devant être attribué aux déviations des tests fut l'objet d'une polémique. Une partie de l'écart peut être le reflet de variations réelles, peut-être en raison de facteurs culturels rendant inégales les occasions de développer son potentiel de base (Grubb & Ollendick, 1986). La manifestation la plus évidente de déviation intervient lorsque la langue et l'expérience culturelle séparent les minorités de la culture dominante. Mais même des comparaisons entre deux populations très semblables, les populations adultes des États Unis et du Canada, ne sont pas toujours justifiées, car certains items sont plus familiers à un ensemble national qu'à l'autre (Pugh & Boer, 1989). La déviation constitue un risque lorsque l'on met le test au point pour une population et qu'on l'utilise pour une autre.

Différences ou similarités entre les groupes

Bien que les différences entre les groupes soient au centre de ce chapitre, ce serait une erreur d'exagérer ces différences. D'amples variations surviennent dans n'importe quel groupe. Quoique les moyennes puissent différer d'un groupe à l'autre, l'attribution des caractéristiques personnelles, notées dans ce chapitre, connaît des imbrications considérables. Les différences entre les groupes existent certes, mais les similarités sont encore plus grandes.

Différences selon les sexes

« Vive la différence »*, disent les Français : « Fêtez la différence » entre les sexes. L'affirmation de la différence des sexes se retrouve en littérature, en philosophie, en religion et en droit. Cette affirmation fut néanmoins sur la sellette dans les dernières décennies, grâce au défi que lui opposèrent les arguments féministes : les différences étaient exagérées et mésinterprétées au détriment des femmes. Les chercheurs qui s'aventurent dans ces controverses doivent s'attendre à voir leurs méthodes passées au peigne fin et leurs conclusions soigneusement débattues. Même le fait d'étudier les différences entre les sexes est mis en cause. Pourquoi la science devrait-elle mettre tout son poids dans l'affirmation de la différence des sexes, interrogent les critiques, lorsque l'on interprète ces différences pour justifier des chances inégales ?

Si l'on répugne à se pencher sur les différences entre les sexes, c'est que l'on craint que ces différences ne soient estimées comme la conséquence inévitable de l'ordre *biologique*. Déterminées biologiquement, les différences qui séparent les hommes des femmes sont généralement considérées comme inéluctables. Cette affirmation tend à miner les tentatives de changement social visant au traitement égalitaire, indépendamment du sexe. Hors la biologie, quel facteur pourrait différencier les hommes des femmes ? L'alternative réside dans la *culture*. Les situations influent sur le comportement et l'expérience d'une société modifie le développement des traits de personnalité. Vu que les hommes et les femmes ont des expériences de culture et de situation différentes, leurs différences pourraient provenir de cette expérience plutôt que de la biologie. Si notre culture venait à changer, peut-être alors que les différences qui opposent les sexes disparaîtraient. Pour renforcer leur conviction sur le rôle prépondérant de la culture dans les différences entre sexes, au détriment de la biologie, de nombreux psychologues préfèrent user du terme de **genre** plutôt que de **sexe**. *Genre* connote que les différences procèdent de facteurs culturels. Sexe implique souvent que les différences sont biologiques. Cependant, nous ignorons souvent la part biologique et la part culturelle dans les différences entre hommes et femmes : il n'est donc pas toujours possible de savoir quand se référer au genre (culture) et quand se référer au sexe (biologie). Ainsi, l'expression *différences entre les sexes* est censée évoquer des disparités entre hommes et femmes, sans certitude sur l'origine de celles-ci (Eagly, 1987b).

En dépit des polémiques, les chercheurs ont exploré les différences entre les sexes à propos de nombreuses variables de personnalité. D'une étude à l'autre, les résultats sont parfois contradictoires. Heureusement, une méthode statistique appelée **méta-analyse** a permis de faciliter la tâche : trouver un modèle englobant un grand nombre d'études dont les résultats étaient disparates. S'appuyant sur des statistiques, la méta-analyse permet au chercheur d'examiner plusieurs études testant des hypothèses similaires. Nombre d'études, par exemple, testent l'hypothèse selon laquelle les hommes sont plus agressifs que les femmes. On peut comparer d'autres différences de personnalité entre hommes et femmes, ou entre membres de groupes raciaux ou ethniques différents. La méta-analyse apprend au chercheur si, à tout prendre, les groupes diffèrent entre eux et, si c'est le cas, quelle est l'importance de cette différence. Grâce aux procédures méta-analytiques et à des techniques moins formelles, les psychologues sont maintenant capables de nous parler de *la différence**.

Les différences entre les sexes dans les tests courants de personnalité

Nous avons évoqué, au chapitre 3, divers tests évaluant les traits de personnalité. En moyenne, hommes et femmes apparaissent semblables pour la plupart des traits évalués par ces tests. Pourtant quelques différences entre les deux sexes subsistent.

Le 16PF de Cattell Cattell (1965) traduit les différences entres les sexes dans plusieurs de ses 16 facteurs primaires de personnalité. Il faut garder à l'esprit que ces différences ont plus de trois décennies d'âge ; pour autant qu'elles trouvent leur origine dans la culture, davantage que dans la biologie, elles ont pu changer et varier d'un groupe culturel à l'autre. Cattell découvrit qu'avec cinq facteurs, on mettait en évidence les différences les plus grandes entre les sexes. Les hommes apparaissaient plus dominateurs et assurés et les femmes plus soumises et accommodantes (Facteur E). Cet écart correspond à celui que l'on trouve en utilisant les auto-évaluations ainsi que les évaluations des observateurs

* N.d.T. : en français, dans le texte.

* N.d.T. : en français dans le texte.

(Moskowitz, 1990). Cattell remarqua aussi que les femmes étaient plus douces et plus sensitives, les hommes plus durs et plus affirmés (Facteur I). Les femmes étaient plus pratiques et « les pieds sur terre » (Facteur M). Aux hommes, la sagacité et le calcul dans les situations interpersonnelles, aux femmes, l'ouverture et l'authenticité (Facteur N). Aux hommes enfin, l'esprit libéral et ouvert au changement, aux femmes, le caractère conservateur et la tradition (Facteur Q_1). (Pensez-vous ces différences aujourd'hui valides pour les personnes que vous connaissez ?) Bien que ces dissemblances n'aient pas toujours été avalisées (voir, par exemple, Campbell, 1992), il paraît honnête de conclure qu'en moyenne, hommes et femmes laissent apparaître des profils différents de personnalité.

L'Indicateur de Type de Myers-Briggs [Myers-Briggs Type Indicator] Selon ce test, les femmes sont généralement plus extraverties, intuitives et sentimentales ; les hommes plus introvertis, manifestant plus de jugement et de raisonnement (Furnham & Stringfield, 1993). L'aspect le plus frappant de ces disparités réside dans l'échelle Pensée-Sentiment. Les hommes obtenant un score plus élevé sur la pensée et les femmes sur le sentiment, on utilise des normes différentes pour calculer les scores des individus masculins et féminins (Myers & McCaulley, 1985).

Les Échelles Interpersonnelles d'Adjectifs de Wiggins [Wiggins's Interpersonal Adjective Scale] Les auto-évaluations manifestent souvent des différences selon les sexes des sujets. Jerry Wiggins (1979), dans sa taxinomie interpersonnelle, demande aux individus d'indiquer les adjectifs qui les décrivent eux-mêmes. Hommes et femmes d'Amérique du Nord, étudiant à l'université, répondent différemment à plusieurs échelles (tableau 4-I). Certaines de ces échelles, ambitieux-dominateur (PA) et chaleureux-agréable (LM), correspondent à la masculinité et à la féminité évaluées par l'Inventaire de Rôles Sexuels de Bem [Bem Sex Role Inventory] (Bem, 1974). selon Wiggins.

En fait, plusieurs échelles d'évaluation des rôles sexuels en fonction de la « masculinité » et de la « féminité » aboutissent à des résultats similaires. L'expression de **rôles suivant le sexe** réfère aux comportements attendus et approuvés par la société, suivant qu'une personne est une femme ou un homme. Les hommes sont plus souvent « masculins » et les femmes plus « féminines » dans les inventaires de rôles sexuels ; mais pour chaque sexe existe une grande latitude, de sorte que l'on peut décrire certains davantage comme des « types de rôle sexuel masculin » et d'autres davantage comme des « types de rôle sexuel féminin », qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes. Les échelles de féminité indiquent régulièrement l'expression affective, les échelles de masculinité, les comportements instrumentaux (Lippa & Connelly, 1990 ; Spence & Helmreich. 1978, 1980 ; Taylor & Hall, 1982).

Autres tests D'autres tests standard de personnalité font état également de disparités entre hommes et femmes. Ainsi, dans un échantillon de 296 adultes allant de 22 à 90 ans, Paul Costa et Robert McCrae ont découvert des différences significatives selon les sexes, sur plus de la moitié des 20 échelles du Formulaire de Recherche de Personnalité [Personality Research Form, PRF]. Sur plusieurs besoins, les hommes parvenaient à un score plus élevé : Réussite, Autonomie, Changement, Structure cognitive et Endurance. Les scores des femmes allaient plus haut pour d'autres besoins : l'Attachement, l'Évitement du

TABLEAU 4-I **Séries interpersonnelles d'adjectifs de Wiggins, faisant apparaître les différences selon le sexe**

Séries où les hommes obtiennent un score plus élevé	
Série	*Exemples d'adjectifs*
Ambitieux (série P, succès)	Persévérant, persistant, industrieux
Dominateur (série A, pouvoir)	Dominateur, affirmé, énergique
Arrogant (série B, narcissisme)	Têtu, turbulent, suffisant
Calculateur (série C, exploitation)	Sournois, rusé, astucieux
Froid (série D, haine)	Sans chaleur, sans sympathie, cœur de pierre
Querelleur (série E, hostilité)	Impoli, sans cordialité, discourtois
À distance (série F, désaffiliation)	Asocial, peu obligeant, impersonnel
Introverti (série G, réservé)	Silencieux, timide, introverti
Séries où les femmes obtiennent un score plus élevé	
Série	*Exemples d'adjectifs*
Paresseuse (série H, échec)	Improductif, paresseux, superficiel
Soumise (série I, faiblesse)	Doutant de soi, effacé, timide
Humble (série J, modestie)	Non égoïste, peu exigeant, sans vanité
Ingénue (série K, confiance)	Sans ruse, non calculateur, sans astuce
Agréable (série L, amour)	Tendre, gentil, qui a du cœur
Grégaire (série N, attachement)	Courtois, charitable, aux bonnes manières
Extravertie (série O, extériorité)	Qui s'extériorise, extraverti, vivant

Basé sur Wiggins, 1979.

dommage, l'Impulsivité, le Maternage, le Jeu, la Sensibilité et le Secours (Costa & McCrae, 1988a).

Globalement, les études montrent qu'hommes et femmes obtiennent des scores moyens différents sur de nombreuses échelles standard utilisées pour évaluer la personnalité. Peut-on, d'une façon quelconque, trouver une raison d'être à ce catalogue de différences ? Les concepts d'« individualité » et de « lien social » aident à y parvenir.

Individualité et lien social

On décrit souvent les dissemblances entre hommes et femmes en se servant des concepts d'**individualité** et de **lien social** (par exemple, Chodorow, 1978 ; Gilligan, 1982 ; Lang-Takac & Osterweil, 1992 ; Lykes, 1985). Selon ce type de description, les hommes ont tendance à développer leur individualité, en accentuant leur différence avec autrui, davantage que les femmes. Les hommes sont avides d'indépendance et d'autonomie, et leur conception d'eux-mêmes dépend de leurs accomplissements individuels. Au contraire, les femmes accordent plus d'importance au lien social, se concentrant davantage sur les relations interpersonnelles que sur leur réussite en tant qu'individu. Pour les femmes,

l'idée que l'on se fait de soi-même dépend des relations avec autrui, de l'amour de la famille et des amitiés, plus que pour les hommes.

Cette interprétation est en contradiction avec la description des différences selon le sexe tirée des évaluations standard de personnalité présentées ci-dessus. Ainsi, l'individualité masculine se retrouve dans les scores élevés des hommes pour les évaluations de l'autonomie, de la confiance en soi et du caractère dominateur. L'appétence des femmes pour le lien social apparaît dans leurs scores élevés aux évaluations de soumission, d'ouverture et d'attachement. D'autres catégories d'évaluations de la personnalité présentent un schéma semblable. Les auto-évaluations et les évaluations d'amis, par exemple, indiquent un caractère plus dominateur chez les hommes, plus amical chez les femmes (Moskowitz, 1990). À l'aide d'un test projectif, le Test d'Aperception Thématique [Thematic Apperception Test, TAT], Dan McAdams et ses collègues ont évalué une motivation à l'intimité plus élevées chez les étudiantes que chez les étudiants (McAdams, Lester et al., 1988). Une façon de marquer l'importance de l'individualité est de surestimer la soi-disant performance unique d'un individu sur des compétences valorisées telles que les capacités athlétiques et universitaires. Un individu capable de « mettre des paniers » au basket avec une haute précision, par exemple, jugera que peu de personnes feraient aussi bien. Ce « faux caractère unique » est caractéristique de la perception des hommes ayant une estime d'eux-mêmes élevée, mais non de celle des femmes. Chez cette catégorie d'hommes, la menace qui pèse sur le caractère unique de l'individu, mène à des réactions défensives ; chez les femmes, à l'opposé, c'est la menace pesant sur leurs relations à autrui qui traduit le caractère défensif (Josephs, Markus & Tafarodi, 1992).

Plusieurs théoriciens ont décrit des variations sur ces thèmes de l'individualité masculine et du lien social féminin (ainsi Aries & Olver, 1985 ; Bakan, 1966 ; Chodorow, 1974 ; Lykes, 1985). D'autres expressions en usage pour décrire les caractéristiques masculine et féminine sont tout à fait synonymes d'« individualité » et de « lien social ». Alice Eagly et Wendy Wood, ayant recours aux catégories souvent citées de David Bakan, décrivent les hommes comme « agents » et les femmes comme « communautaires » :

> *On suppose aux femmes en général des capacités élevées d'adaptation à la vie en communauté, telles que être amicales, non égoïstes, préoccupées des autres et exprimant leurs émotions. On prête aux hommes en général des dons élevés pour l'action, c'est-à-dire être indépendants, maîtres de soi, assurés, et compétents dans leurs participations pratiques. (Eagly & Wood, 1991, p. 309)*

Selon Eagly et Wood, ce sont les attentes sociales qui font se conduire différemment les hommes et les femmes. La domination au sein des groupes, par exemple, peut prendre aussi bien une forme active masculine qu'une forme communautaire féminine : ainsi le démontre David Buss (1981) dans une étude. Ce dernier a exploré les comportements des membres du groupe se corrélant avec la domination, cette dernière évaluée par les séries de dominance de l'Inventaire Psychologique de Californie [California Psychological Inventory, CPI] et le PRF. Chez les femmes, la domination se corrélait avec ces actions dites « communautaires », telles que l'arrangement d'une dispute entre les membres du groupe et l'initiative de l'organisation dans un projet du groupe. Chez les hommes, la domination se corrélait avec à la fois des actions « communautaires » et des actions dites « interventionnistes » comme le refus du compromis et l'injonction aux autres de faire leurs propres courses.

On valorise souvent fortement les traits considérés comme masculins, tels que l'assurance et l'indépendance. Lorsque les femmes obtiennent des scores plus bas sur ces traits-là, nous nous trouvons face à la question posée dans les pages précédentes de ce chapitre : les scores des femmes sont-ils réellement plus bas sur ces traits, ou les tests sont-ils déviés ? Carol Gilligan (1982) imputa à un test courant d'évaluation des principes moraux d'être dévié en défaveur des femmes. Lawrence Kohlberg (1981) avait indiqué que les hommes obtenaient un score plus élevé que celui des femmes à cette estimation. Gilligan mit en évidence que seuls les sujets masculins étaient habitués à l'étude que proposait l'évaluation ; et elle montra que son application aux femmes n'était donc pas évidente. Ce qu'elle proposa fut, en réalité, deux sortes d'évaluation morale. La première, évaluée par Kohlberg et plus caractéristique des hommes, se fonde sur des principes abstraits et des droits individuels. La seconde, évaluée par Gilligan, est plus caractéristique des femmes. Elle accentue l'importance du contexte social des décisions d'ordre moral et l'impact des décisions individuelles sur autrui. Évaluer le niveau moral d'une personne, en utilisant une évaluation qui ne couvre pas l'orientation appropriée, est une déviation. Gilligan et d'autres (par exemple, Lykes, 1985) ont argumenté que la société comme les psychologues ont tendance à surestimer l'individualisme. Ils pensent que les valeurs féminines traditionnelles de sociabilité gagneraient à être mieux honorées, jugement auquel beaucoup ont fait écho (ainsi, Green, 1990).

La notation des différences au plan de l'individualité et du lien social n'est pas unanimement confirmée. Dans le domaine du jugement moral et du niveau moral d'élévation, Peter Lifton (1985), dans un recensement de la littérature afférente, conclut que « les différences entre les sexes apparaissent avec une fréquence moindre et moins systématiquement en faveur des hommes que ne le prédisent plusieurs théories relatives au niveau moral » (p. 306). Selon lui, les orientations morales décrites par Gilligan sont davantage en rapport avec la personnalité qu'avec le sexe, puisque chacune des deux orientations peut être le fait des hommes comme des femmes. D'autres ont également douté que les faits confirment les affirmations théoriques de Gilligan sur le niveau moral (Friedman, Robinson & Friedman, 1987 ; Greeno & Maccoby, 1986).

Sally Archer et Alan Waterman (1988) ont opposé un défi à l'idée que les hommes seraient plus individualistes que les femmes. Après recensement de plusieurs douzaines d'études, ils n'ont conclu à aucune différence pertinente entre les sexes sur des variables estimant l'individualisme psychologique. Ces variables comprennent l'identité personnelle, l'adaptation du soi, le lien interne de contrôle et le raisonnement moral de principe. De plus, ils aboutissent à la conclusion que l'individualisme psychologique est d'importance égale, à fonctionnement effectif, dans les deux sexes ; les faits ne confirment pas l'idée qu'existerait pour les femmes un chemin différent pour parvenir au développement psychologique.

Il faut s'attendre à de telles dissensions dans un domaine d'études aussi populaire et controversé que celui-ci. Le désaccord pousse les scientifiques à clarifier leurs conceptions et améliorer leurs méthodes. En dépit de ces divergences, on peut conclure que, pour beaucoup de psychologues, il est utile de caractériser les personnalités des hommes comme plus individualistes, et celles des femmes

comme plus tournées vers la société extérieure. Les camps opposés nous remettent en mémoire que les descriptions sont un peu exagérées et que de nombreux individus ne correspondent pas aux stéréotypes.

Comportement altruiste (prêt à secourir)

Pour étudier le comportement altruiste, les psychologues créent souvent des situations dans lesquelles les individus ont besoin d'aide, et observent ensuite le degré d'aide apportée. Un complice expérimentateur, un assistant de recherche jouant le rôle d'une personne dans le besoin, peuvent se tenir au bord d'une route avec un pneu à plat, ou bien feindre d'être des consommateurs ayant laissé tomber des paquets. À la suite de ce genre d'étude, on découvre en général que les hommes sont plus enclins que les femmes à aider les autres. Ce résultat semble contradictoire avec l'idée que les hommes sont individualistes. Il l'est tout autant avec les études par questionnaires, qui prétendent que les femmes seraient plus altruistes et maternantes que les hommes (Buss & Finn, 1987). Qui, d'après votre propre observation de la réalité, aide plus souvent, des hommes ou des femmes ?

Les études expérimentales présentent une difficulté : les situations sont artificielles. En général, les psychologues mettent en scène des situations dans lesquelles des gens aident des étrangers pendant un laps de temps très court, puisque ces rencontres brèves permettent au chercheur de mieux contrôler la situation (Eagly & Crowley, 1986). De façon générale, les chercheurs ne font pas d'estimation sur les situations dans lesquelles nous aidons des personnes que nous connaissons bien, comme des amis ou les membres de notre famille. Ils n'étudient pas l'aide à travers le temps, comme cela arrive au cours des relations avec autrui dans la vie réelle (Greeno & Maccoby, 1986). Peut-être les situations expérimentales étudiées ont-elles favorisé les hommes, qui ont moins peur d'aider les étrangers que les femmes (Ashmore, 1990). Ainsi, les hommes sont bien plus prêts que les femmes à secourir quelqu'un dont le pneu est à plat, ou à mettre fin à une rixe. Les femmes, en revanche, sont plus enclines que les hommes à se porter volontaires pour passer du temps avec des enfants présentant un retard de développement (Eagly & Crowley, 1986). Alice Eagly (1987b) interprète ces différences comme le résultat des divers rôles sociaux occupés par les hommes et les femmes. Par exemple, les hommes jouent plus souvent des rôles impliquant la force physique et les situations de danger : aussi sont-ils davantage portés à offrir de l'aide dans les situations à risque, comme mettre fin à une rixe. Les femmes occupent plus souvent le rôle social du soin des enfants, et par conséquent, sont plus douées et mieux disposées pour aider les enfants. Plutôt que d'essayer de savoir quel sexe est le plus enclin à aider, il serait plus précis de décrire les situations dans lesquelles chacun aidera.

Les disparités selon les sexes, pour fournir de l'aide, ont été observées depuis le stade précoce de l'école élémentaire. D'après une observation d'élèves de quatrième grade*, les filles se sont plus souvent « occupées » d'autres enfants ; c'est-à-dire qu'elles les ont consolés lorsqu'ils étaient découragés, leur ont offert leur amitié ou ont pris leur défense contre d'autres. Dans l'aide fournie ou dans le partage, aucune différence selon le sexe n'a été observée. Le schéma des corrélations entre les évaluations était différent selon qu'il s'agissait de filles ou de garçons, ce qui laisse penser qu'il existe plusieurs modèles d'aide à autrui

* N.d.T. : il s'agit d'élèves âgés d'environ 10 ans.

(Larrieu & Mussen, 1986). Le sentiment des chercheurs sur cette empathie et ces soins plus grands que les filles témoigneraient aux enfants — d'autres études le montrent aussi — est qu'il s'agit d'un résultat social, concernant le maternage et les comportements exprimant l'affectivité.

Empathie et perception sociale

Avant d'aider ou de consoler les autres, il faut connaître leurs besoins. Le terme d'**empathie** évoque une prise de conscience et une sensibilité vis-à-vis des sentiments d'autrui. Plusieurs études indiquent que l'empathie est plus développée chez les femmes que chez les hommes (Buss & Finn, 1987). D'après des auto-évaluations, les femmes estiment elles-mêmes faire preuve de plus d'empathie et d'altruisme que les hommes (Eisenberg & Lennon, 1983 ; Lennon & Eisenberg, 1987). Les auto-évaluations peuvent cependant avoir subi des déviations car les individus ont pu être influencés, dans leurs comptes rendus, par ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Existe-t-il une méthode alternative ?

Pour bénéficier d'un contrôle scientifique dans l'évaluation de l'empathie, on peut se servir, dans un test, d'une tâche de perception sociale. On peut montrer des films aux sujets puis leur demander de relater la vie du héros dans le film ; on peut encore leur présenter des personnes réelles qui se conduisent d'une manière fixée par l'expérimentateur. Dans ces études, les femmes se montrent généralement meilleures pour décoder les manifestations d'émotions chez les autres (Hall, 1987, 1978). Les expérimentations indiquent aussi que les femmes peuvent plus souvent détecter une future infidélité de la part de leur partenaire masculin qu'inversement (McCornack & Parks, 1990). Cependant, en ce qui concerne les éléments de perception sociale autres que l'affectivité, on ne trouve pas de différence selon le sexe, et les hommes se montrent souvent plus doués (Gangestad et al., 1992).

Affectivité

Le stéréotype le dit : les femmes sont plus émotives que les hommes. On considère que les femmes sont plus chaleureuses et sensibles au plan affectif, plus portées à souffrir de peines sentimentales. Au contraire, le stéréotype présente un homme maître de ses émotions. Quelle valeur donner à ces stéréotypes ? Plusieurs études les confirment, mais quelques-unes font exception. D'après une analyse d'étudiants ayant passé plusieurs tests de personnalité, les filles obtenaient un score plus élevé sur le facteur affectif émergeant de l'analyse combinée de différentes séries (Zuckerman, Kuhlman & Camac, 1988). Selon Arnold Buss et Stephen Finn (1987), la peur et la culpabilité sont davantage présentes chez les femmes. Une autre étude évoque une peur de la mort plus élevée chez les femmes (Dattell & Neimeyer, 1990) ; et de nombreuses études rapportent que les femmes souffrent plus souvent de dépression que les hommes (Nolen-Hoke-sema, 1987).

Certains affects, cependant, montrent un schéma opposé. La *colère* est plus caractéristique des hommes, qui sont aussi plus rebelles et agressifs que les femmes (Buss & Finn, 1987 ; Shields, 1987). Alors que les femmes sont identifiées

comme sensibles aux émotions des autres et vulnérables en matière d'anxiété ou de douleur, les hommes sont vus comme possédant « des sentiments relativement moins empreints de désir et moins centrés sur soi-même (par exemple, l'hostilité, l'arrogance et l'égotisme) » (Johnson & Shulman, 1988, p. 68). Se fondant sur les descriptions que des étudiants avaient faites, des réponses de leurs amis garçons et filles à des situations hypothétiques, Joel Johnson et Gregory Shulman (1988) ont conclu que les différences en fonction du sexe apparaissent dans les émotions susceptibles d'être manifestées devant les autres, davantage qu'elles n'existeraient dans la réalité de l'expérience subjective. Hommes et femmes éprouvent les mêmes émotions, comme le fait de coopérer avec les autres ou de se préoccuper d'eux ; mais les hommes ont moins tendance à les exprimer ouvertement. Inversement, les deux sexes éprouvent des sentiments centrés sur eux-mêmes, comme l'ambition et l'orgueil, mais les femmes sont moins disposées à les manifester ouvertement.

Agressivité

L'agressivité est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes. Ceci a été observé dans de nombreuses cultures, et on le note aussi bien dans les statistiques de criminalité que dans la recherche psychologique (Kenrick, 1987). Cet écart selon le sexe apparaît nettement dans les observations de jeunes enfants (Maccoby & Jacklin, 1980), mais il régresse avec l'âge (Cohn, 1991 ; Hyde, 1984). En se fondant sur la méta-analyse de 143 études, Hyde (1984) conclut que les différences entre hommes et femmes sont fiables mais non étendues (seulement aux environs de 0,5 d'une déviation standard).

Comme nous l'avons observé dans la documentation qui nous a servi de base, les situations atténuent les différences en fonction du sexe. Hommes et femmes réagissent différemment suivant les différentes situations dans lesquelles ils se trouvent. Bien que plusieurs de ces situations engendrent des réponses de plus grande agressivité chez les hommes, quelques-unes, importantes et spécifiques quant au rôle suivant le sexe, peuvent entraîner plus d'agressivité chez les femmes (Towson & Zanna, 1982). Le conseil familier « Ne vous mettez pas entre une maman ours et ses petits » illustre une situation dans laquelle ce sont les femmes qui seraient plus agressives. De leur compte rendu méta-analytique, Alice Eagly et Valerie Steffen (1986) concluent que, d'après les études expérimentales qui évaluent l'agressivité dans les comportements engendrant souffrance ou dommage physique (par exemple, l'administration de chocs électriques comme sanction dans une tâche d'apprentissage), les hommes sont jugés plus agressifs. Dans les situations où l'agressivité s'exprime à travers un dommage psychologique ou social, la différence selon le sexe est moindre. **Par conséquent, ce sont les rôles suivant le sexe qui donnent sa forme à l'expression de l'agressivité.**

Conformisme

On appelle conformisme le comportement qui consiste à s'aligner sur le comportement d'autrui, dans le but caractéristique d'être accepté ou approuvé. On étudie les conduites conformes en laboratoire en soumettant les sujets au comportement d'autrui pour observer s'ils se conduisent de façon similaire aux modèles proposés. Le paradigme d'Asch constitue un exemple classique de cette situation de recherche. Sous prétexte de participer à une expérience de perception visuelle, les sujets sont invités à estimer quelle ligne, parmi trois, est de même longueur qu'une ligne standard. D'autres « sujets », inconnus des premiers, sont en fait des complices, engagés pour feindre d'être des sujets d'expérience et donner parfois des réponses erronées. Si les sujets initiaux choisissent la mauvaise ligne après avoir observé les complices faire le mauvais choix, on taxe le choix de « conforme ». Dans ces études de laboratoire, les femmes sont davantage conformes que les hommes (Cooper, 1979 ; Eagly, 1978 ; Eagly & Carli, 1981). Alice Eagly (1987b) estime que ce sont les différences dues aux rôles sociaux qui causent ces différences suivant le sexe. Les chefs d'entreprise jouent ainsi un rôle plus important que les employés situés plus bas sur l'échelle sociale et les hommes sont plus souvent chefs d'entreprise. En raison du statut plus élevé qu'ils possèdent généralement en société et parce que ce type de statut s'associe à moins de conformisme, les différences apparaissant selon le sexe coïncident avec la présente analyse des rôles sociaux. Ces disparités n'apparaissent cependant pas invariablement. Ainsi, les femmes plus âgées sont plus conformes que les hommes ; mais parmi les sujets plus jeunes, il n'y a pas de différences suivant le sexe (Eagly & Chrvala, 1986).

En examinant plusieurs études ensemble, les chercheurs peuvent voir apparaître des schémas qui expliquent pourquoi, parfois, certains résultats surviennent comme prévu et d'autres pas. Alice Eagly et Linda Carli (1981) ont ainsi découvert un schéma intéressant à la suite de la méta-analyse d'études sur l'influence sociale. Bien que les femmes se soient montrées, en majorité, plus faciles à persuader et plus conformes que les hommes, cette disparité était plus accusée lorsque le chercheur était un homme et s'éliminait si le chercheur était une femme. Comment le sexe du chercheur peut-il exercer une influence sur les résultats d'études expérimentales ? Des déviations subtiles en fonction du sexe ont pu s'y glisser parce qu'hommes et femmes répondent différemment en tant que tels, suivant que l'expérimentateur choisit des thèmes que les hommes connaissent davantage (le football, par exemple). Ce n'est que lorsque ces aspects des observations expérimentales sont aptes à être comparés que nous pouvons établir une comparaison valable entre les réponses des sujets hommes et celles des sujets femmes.

Capacités intellectuelles

Des différences en fonction du sexe sont apparues dans le schéma d'ensemble des capacités intellectuelles. On considère souvent les hommes comme supérieurs dans le domaine mathématique, spécialement dans les facultés visuelles-spatiales. **En aptitude verbale, ce sont les femmes qui sont jugées supérieures. On a décrit ces différences comme « bien établies »** dans un compte rendu marquant de la première heure (Maccoby & Jacklin, 1974) : ainsi furent-elles largement admises, bien qu'un témoignage de la même époque ait suscité des doutes (Hyde, 1981). Plus tard, des analyses plus sophistiquées firent apparaître ces différences selon le sexe, en aptitudes mathématique et verbale, comme tout à fait faibles et sans pertinence (Ashmore, 1990 ; Hyde, Fennema & Lamon, 1990). Ces résultats divergents ont pour cause partielle des change-

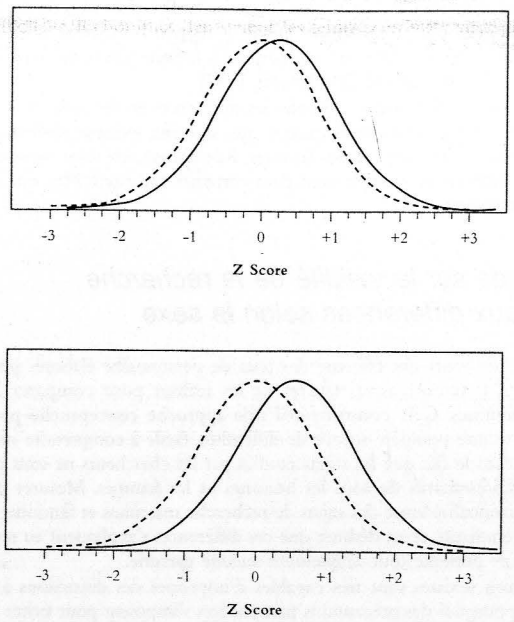


FIGURE 4-2 *Les personnalités des hommes et des femmes se rejoignent plus qu'elles ne diffèrent. (A) Deux évolutions normales, avec des déviations standard de 0,25. Telle est, approximativement, l'amplitude des différences de genre en aptitude verbale. (B) Deux évolutions normales, avec des déviations standard de 0,50. Telle est, approximativement, l'amplitude des différences de genre en aptitude quantitative, aptitude visuelle-spatiale et adaptation au domaine. (Adapté de Hyde,* AP *1981, 36 :* 892-901, *p. 899.)*

ments dans les méthodes de recherche et dans les procédures statistiques. En outre, il se peut que les différences en fonction du sexe aient réellement diminué avec les mutations culturelles intervenues depuis le compte rendu d'Eleanor Maccoby et Carol Jacklin.

Aux tests mathématiques, la supériorité masculine est la plus grande dans les épreuves de faculté spatiale, en particulier celles qui testent la rotation mentale des objets (Linn & Petersen, 1985). On a constaté une corrélation différente de ce test des rotations mentales avec les autres aspects de l'intelligence, chez les hommes et chez les femmes (Ozer, 1987) ; on voit aussi que des différences de structure des capacités intellectuelles peuvent séparer les deux sexes, et pas seulement des différences de niveau.

Janet Shibley Hyde (1981) a recensé différentes publications à l'aide de techniques méta-analytiques, pour évaluer l'importance des différences de genre en aptitude verbale et en aptitudes mathématiques (celles-ci comprennent l'habileté d'ordre quantitatif et l'habileté visuelle-spatiale). Elle conclut à de très faibles effets de différences. La supériorité féminine en aptitude verbale n'était qu'aux environs de 0,25 de déviation standard, et la supériorité masculine en aptitudes mathématiques seulement aux environs de 0,50 d'une déviation standard (fig. 4-2). Plus tard, Hyde et ses collaborateurs passèrent en revue les études relatives aux différences de performances mathématiques suivant le genre, pour conclure que, dans la population générale, ces différences étaient réduites et légèrement favorables aux femmes plutôt qu'aux hommes. On ne trouva aucune disparité en

fonction du genre, dans les écoles élémentaire et intermédiaire ; mais à l'école secondaire et au collège, les hommes dépassaient les femmes en mathématiques, en particulier aux items de résolutions de problèmes (Hyde, Fennema & Lamon, 1990). Ces tendances montrent que des pressions sociales poussent les femmes à se détourner des mathématiques ; et nous devrions penser qu'en d'autres contextes culturels, aucune différence concernant ces facultés n'existerait entre les sexes (Eccles, 1989).

Les croyances d'ordre culturel sur les différences entre les sexes influent sur les performances des hommes et des femmes, en créant peut-être ou en exagérant ces différences comme une prophétie s'auto-générant. Selon des études décrites par Carol Jacklin (1989), la vulgarisation par les média des rapports scientifiques sur la supériorité masculine en mathématiques a incité des parents à décourager leurs filles d'entreprendre des études de mathématiques, qui auraient exacerbé la différence entre les sexes. Plus précisément, les croyances se sont modifiées et les disparités en fonction du genre ont diminué (Hyde, Fennema & Lamon, 1990). Dans une méta-analyse récente, Janet Shibley Hyde et ses collaborateurs (Hyde, Fennema et al., 1990) n'ont trouvé que de très faibles différences entre hommes et femmes, dans la plupart des aptitudes et des émotions relatives aux mathématiques (comme l'anxiété). Une seule différence suivant le sexe s'avérait importante : les hommes arboraient des conduites stéréotypées à propos des mathématiques, comme s'il s'agissait d'une activité typiquement masculine, plus que ne le faisaient les femmes.

Les femmes ont obtenu des scores généralement plus élevés que ceux des hommes, aux test d'aptitude verbale. En outre, apprendre une seconde langue est un défi à soi-même qui pose davantage de problèmes de mémorisation aux hommes qu'aux femmes : ceci reflète une plus grande faiblesse de langage chez les hommes (Makarec & Persinger, 1993). Les aptitudes verbales, tout comme les aptitudes mathématiques, ont subi des modifications de par les changements culturels. La disparité suivant le genre, dans les études récentes, est moins présente que dans les études publiées en 1973 ou plus tôt encore, et assez faible pour ne recouvrir aucune signification pratique. D'après une méta-analyse de 165 études sur l'aptitude verbale, seules de faibles différences sont observées entre les hommes et les femmes (Hyde & Linn, 1988). De plus, les femmes n'obtiennent plus un score plus élevé que les hommes au test SAT-verbal ; depuis 1972, elles obtiennent un score plus bas (Hyde & Linn, 1988).

Ces découvertes d'une très petite différence entre les sexes dans les aptitudes peuvent surprendre certains ; ainsi pour ceux qui ont constaté que les programmes de rattrapage en lecture sont dominés par les garçons. Cette contradiction apparente part du fait que lorsque nous évoquons de petites différences, nous nous référons à des moyennes ; lorsque nous nous centrons sur des programmes spéciaux pour sujets doués ou faibles, nous nous référons aux extrêmes sur l'échelle des aptitudes. Statistiquement, il est tout à fait possible d'observer une petite différence moyenne entre hommes et femmes, mais de grandes différences suivant les sexes aux extrêmes des aptitudes élevées et basses. Michele Wittig note qu'en dépit des différences moyennes généralement faibles entre les sexes, « les disparités aux extrémités de l'échelle de niveau d'aptitude, reflètent les proportions de trois garçons pour une fille dans les programmes de rattrapage en lecture... et sept ou huit jeunes garçons d'école secondaire pour une fille obtenant des scores de 600 ou plus au test SAT-Math » (1985, p. 808).

Névrose et autres évaluations de la santé mentale

Si l'on se tourne à présent des aptitudes intellectuelles vers l'équilibre affectif, on découvre que les différences suivant le sexe interviennent à nouveau, mais non de façon simple. Le terme de *névrose* est souvent utilisé lorsque l'on évoque des caractéristiques affectives déviantes comme l'angoisse. (On considère souvent ce type de trouble affectif comme un signe que le sujet n'affronte pas bien les épreuves de l'existence.) Des scores élevés au test sur la névrose indiquent une santé mentale faible. Les hommes obtiennent des scores régulièrement meilleurs dans les inventaires sur la santé mentale, avec des scores plus bas sur la névrose pour différentes échelles (y compris celle des « Cinq Grands », le NEO-PI) et un équilibre subjectif plus élevé (Costa & McCrae, 1985 ; Eysenck & Eysenck, 1975 ; Haring, Stock & Okun, 1984 ; Jorm, 1987 ; Trapnell & Wiggins, 1990).

On trouve un résultat contradictoire en utilisant une technique différente, le Test de Développement Mental de Complètement de Phrases [Washington Sentence Completion Test]. Parmi les étudiants de collège les plus jeunes, les filles obtenaient un score plus élevé (Mabry, 1993). L'écart est probablement dû aux différents aspects de l'équilibre mental, tels que les évaluent les deux sortes d'échelles. La névrose implique la composante affective et nous avons vu que les femmes sont généralement plus « affectives » dans les rapports d'évaluation ; aussi n'est-il pas surprenant que leurs auto-évaluations indiquent également une affectivité de type névrotique plus élevée. Au contraire, un ego fort implique une maturité cognitive et l'aptitude à concevoir les choix de vie de façon plus développée. Dans la mesure où la névrose et un ego fort sont des concepts théoriques différents, il ne serait pas illogique que les femmes soient plus performantes pour la force de l'ego bien qu'elles apparaissent plus névrosées que les hommes. Ces disparités apparentes nous invitent à la prudence quant à l'acceptation de toute approche, pour mesurer « la santé mentale » (ou tout concept, pour cette raison). La vérité est souvent beaucoup plus complexe que nos jugements ne l'affirment en général.

En quoi consistent vraiment les différences selon les sexes ?

Les différences selon les sexes, en quoi consistent-elles vraiment ? C'est souvent le contexte dans lequel les chercheurs conduisent leur recherche qui fait présumer des différences significatives et sensibles en fonction du sexe, dans la force des traits de personnalité. La littérature critique a régulièrement considéré ces différences comme pour le moins anticipées (Belle, 1985 ; Stewart & Chester, 1982). Abigail Stewart et M. Brinton Lykes, en commentant une série d'études sur le genre qu'ils avaient eux-mêmes publiées, résument ainsi un argument majeur : **« les différences selon les sexes sont de relativement *peu* d'importance dans l'étude de la personnalité »** (Stewart & Lykes, 1985, p. 5).

Lorsque l'on observe des disparités selon le sexe, celles-ci sont souvent dues non pas au sexe par lui-même mais à d'autres variables qui lui sont associées (telles que le statut, l'emploi ou le contexte éducatif). Quand ces variables se trouvent contrôlées, les différences selon le sexe disparaissent souvent (Jacklin, 1981 ; Riger, 1992). Dans d'autres cas, des différences peuvent apparaître en

raison de certaines situations mais pas dans d'autres. Ainsi, les femmes sont plus amicales et les hommes plus dominateurs lorsqu'ils entrent en relation avec des amis du même sexe ; mais ces différences disparaissent lorsque les mêmes rencontrent des étrangers du sexe opposé (Moskowitz, 1993).

On peut s'égarer en se bornant à décrire les différences en fonction du sexe car on éclipse alors les grandes imbrications qui, souvent, existent réellement entre les catégories des hommes et des femmes. Réellement, les sexes ne suscitent que peu de différences, et seulement dans certaines situations. Plus que de différer, ils se ressemblent.

Sexe : doutes sur la validité de la recherche appliquée aux différences selon le sexe

Depuis que les chercheurs ont effectué des tests de personnalité élaborés pour mesurer les traits, il semble assez naturel de les utiliser pour comparer les hommes et les femmes. Cela constitue-t-il une approche conceptuelle pour autant ? On trouve une première source de difficultés, facile à comprendre mais difficile à éviter, dans le fait que les sujets étudiés par les chercheurs ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les hommes et les femmes. Mesurer des différences de personnalité entre des sujets de recherche masculins et féminins, le plus souvent des étudiants, et en déduire que ces différences s'appliquent au reste de la population ne présente tout simplement aucune garantie.

Les affirmations sexistes sont très capables d'imprimer des distorsions à la recherche : c'est pourquoi des précautions particulières s'imposent pour éviter ce danger (McHugh, Koeske & Frieze, 1986). L'une d'elles consisterait à inclure des différences selon le sexe dans toute recherche, en guise de routine, même quand ces différences ne sont pas concernées par l'investigation (Eagly, 1987a). Cela permettrait de parer à une tendance : relever sélectivement les seules différences qui confirment des attentes antérieures (stéréotypées) ; le corps de la recherche en serait moins altéré. Une telle méthode présente malheureusement des risques : focaliser excessivement son attention sur les différences entre sexes, alors qu'elles sont d'importance mineure et que cette méthodologie ne mérite pas tant d'intérêt (Baumeister, 1988).

Autre difficulté : les évaluations par les traits de personnalité ne sont peut-être pas la meilleure manière de comparer les hommes et les femmes. Les traits concernent intrinsèquement les individus (Ashmore, 1990 ; Morawski, 1985). Se focaliser sur les traits entraîne l'ignorance des interactions entre l'individu et la société extérieure. Pour beaucoup de théoriciens et de chercheurs, le genre est une catégorie sociale et les différences en fonction du sexe devraient être étudiées dans le contexte des processus sociaux, plutôt que décrits à travers les **traits de l'individu (ainsi, Deaux, 1984 ; Deaux & Major, 1987 ; Eagly, 1987b ; Peplau & Conrad, 1989). Pour comprendre les différences engendrées par les** deux sexes, il nous faut recourir à des concepts théoriques plus affinés que ne le sont les traits. Il faut identifier les voies spécifiques par lesquelles la personnalité s'exprime et savoir à quel point les situations influent sur ces conduites. Cet argument théorique représente essentiellement la position selon laquelle les *processus qui meuvent la personnalité* doivent remplacer les simples descriptions des *différences individuelles.*

Parmi les développements théoriques majeurs, l'un d'eux décrit l'apprentissage des rôles en fonction du genre dans un contexte culturel, comme le processus par lequel beaucoup de différences entre les sexes apparaissent. Lorsque les chercheurs mesurent l'acceptation des rôles selon le genre, ces rôles se trouvent plus étroitement corrélés avec une quantité de traits de personnalité (tels que les facultés spatiales, le sens de la compétition, l'agressivité, la névrose et d'autres) qu'avec le sexe (Krampen et al., 1990). Comme le sexe est une caractéristique biologique, on donne souvent aux disparités qui l'affectent des causes biologiques, et cela de façon non critique. Bien que des prédispositions biologiques puissent réellement produire les différences décrites dans ce chapitre, l'apprentissage culturel constitue une interprétation alternative, même pour l'agressivité (Tieger, 1980).

En outre, les différences entre hommes et femmes varient en fonction d'autres catégories sociales, telles que la race ou l'ethnie (Amaro, Russo & Pares-Avila, 1987 ; Vazquez-Nuttall, Romero-Garcia & de Leon, 1987). C'est ainsi que les descriptions de traits dérivées de l'étude des femmes blanches ne pourraient décrire adéquatement les femmes de couleur (Stack, 1986). Les évaluations pourtant valides pour un groupe ne le sont pas nécessairement pour un autre. Les différences observées paraissent dérisoirement simplifiées et peuvent nous bercer d'illusions, en nous faisant oublier que beaucoup d'influences interagissent avec le genre pour déterminer la plupart des caractéristiques (Fagley & Miller, 1990).

Différences raciales et ethniques

En dépit de la diversité des groupes raciaux et ethniques, la plus grande partie de la recherche psychologique se conduit sur des échantillons de classes moyennes, blanches. Selon Sandra Graham et son analyse critique de six publications majeures, seuls 3,6 p. 100 des études empiriques publiées entre 1970 et 1989 se sont fait l'écho de données relevées à partir d'Afro-Américains (Graham, 1992). Encore moins d'études de ce type ont été publiées dans les années 1980 que dans les années 1970. Aussi indigente que soit cette représentation, elle n'est pas meilleure que celle des autres minorités auxquelles les chercheurs n'accordent que peu d'attention : les Américains asiatiques, les Américains natifs et les Américains hispaniques (Lee, 1993).

La personnalité dans les groupes minoritaires

La répugnance de certains psychologues à étudier les différences de personnalité entre les sexes est faible, comparée à leurs réserves pour explorer les différences selon la race et l'ethnie. Les motifs sont similaires : en répertoriant les différences, nous risquons de perpétuer des stéréotypes et d'amplifier de petites différences dans la perception de disparités plus importantes. Nous risquons aussi de croire que les différences sont uniquement causées par des facteurs biologiques ; car les influences culturelles, que l'on confond avec la race et l'ethnie, sont plus complexes et moins bien comprises. Des exemples historiques et contemporains accentuent nos préoccupations.

Pourquoi étudier, alors, un domaine aussi hasardeux ? À côté de l'espoir général que le savoir mènera à un monde meilleur, il semble plus sage de laisser l'ensemble des descriptions des différences entre les groupes à ceux dont le but est la discorde. L'érudition apparente peut recouvrir une rhétorique raciste. En outre, les cliniciens et autres praticiens qui utilisent les tests diagnostiques dans leur activité courante, doivent savoir comment interpréter un test quand il est administré à des sujets membres d'une minorité. Cela requiert de déterminer des normes pour des groupes précis et d'examiner si ces tests sont valides pour ces groupes.

Les Afro-Américains Les Afro-Américains constituent probablement le groupe minoritaire le plus fréquemment étudié aux États-Unis, bien que la littérature critique sur les autres minorités raciales et ethniques soit en augmentation. Selon le compte rendu critique des publications majeures sélectionnées par l'Association Américaine de Psychologie [The American Psychological Association], la portée de l'étude des différences de personnalité entre Afro-Américains et Américains blancs a été sérieusement limitée en se centrant prioritairement sur la psychopathologie (Graham, 1992). Les chercheurs ont examiné les différences raciales d'après différents tests de personnalité cliniques, comprenant l'Inventaire des Mécanismes de Défense [Defense Mechanisms Inventory] (Banks & Juni, 1991), le MMPI (Gynther, 1989, Hutton et al., 1992), le CPI (Davis, Hoffman & Nelson, 1990), et le test aux taches d'encres de Rorschach (Frank, 1992). Dans beaucoup de ces études, les Afro-Américains ainsi que d'autres minorités raciales apparaissent moins bien équilibrés que les Américains blancs. Avant de conclure que les psychologues, centrés sur la pathologie dans les groupes minoritaires, sont guidés par le préjugé, gardons à l'esprit que ces études sont inspirées par les préoccupations des thérapeutes : ces derniers s'inquiètent de ce que les tests cliniques existants, effectués à partir d'échantillons prioritairement blancs, puissent engendrer des déviations lorsqu'ils servent à établir un diagnostic sur des individus appartenant à des minorités raciales. Acquérir un matériel de documentation sur les différences entre les groupes dans les résultats aux tests permet une évaluation plus précise des individus issus des groupes en question (pour de plus amples explications, voir l'encadré « Stratégies de Recherche »).

Les données provenant des enquêtes nationales conviennent particulièrement à la comparaison des groupes, car on s'assure ainsi de la représentativité des échantillons à l'échelle de l'ensemble de la population. D'après une enquête nationale de 1980 aux États-Unis, les Afro-Américains ont une efficacité personnelle inférieure à celle des Américains blancs, ce qui veut dire qu'ils ont moins confiance dans leurs capacités à accomplir ce qu'ils souhaitent. Cependant, les Afro-Américains n'ont pas selon cette étude, une estime de soi plus basse ; ils ne s'estimaient donc pas moins valables que les autres. Michael Hughes et David Demo (1989) affirment que ce résultat est déterminé par des facteurs sociologiques présents dans l'ensemble de la société la plus large, qui sous-estime le sens de l'efficacité chez les Afro-Américains. La société oppose davantage d'obstacles aux minorités, tout simplement. L'estime de soi ne diffère pas en raison de la race, car elle est avant tout déterminée par les interactions raciales agissant au sein de la famille, et non par des influences d'ordre social plus importantes.

Les Américains hispaniques Le terme d'*hispanique* recouvre divers groupes culturels, qui ne sont pas semblables. Peu d'études permettent de les distinguer ; aussi devons-nous nous appuyer sur quelques descriptions générales.

Dans un échantillon de recrues de la Marine américaine, les hommes d'origine hispanique ont répondu aux enquêtes avec des réponses plus conformes aux attentes. Les chercheurs interprètent comme telles les réponses défensives ; mais cette interprétation n'est pas forcément appropriée à ce groupe ethnique. La tendance à relever ce qui est conforme à l'attente sociale résulte peut-être de la valeur de la *simpatia* dans le groupe culturel hispanique, « scénario culturel hispanique spécifique qui accentue le besoin de conduites promouvant les relations interpersonnelles souples et agréables » (Booth-Kewley, Rosenfeld & Edwards, 1992). Affecté de cette tendance, on peut être amené à sous-représenter les contenus sensibles ou désagréables dans les auto-évaluations, car l'on cherchera à faire bonne impression. Les normes culturelles qui invitent à oblitérer la divulgation de problèmes personnels peuvent aussi conduire les Hispaniques à apparaître davantage défensifs, aliénés et conformes, ainsi que moins expressifs à l'Inventaire d'Écran Psychologique [Psychological Screening Inventory] (Negy & Woods, 1993).

Steven López et ses collaborateurs ont réclamé une analyse théorique plus explicite de l'**acculturation**, changement culturel qui survient lorsqu'une personne se trouve en contact direct avec un groupe culturel différent. Beaucoup de modifications se produisent à mesure qu'un groupe s'éloigne de sa culture d'origine et se rapproche du courant dominant nouveau où il se trouve. Les pratiques culturelles changent et l'on doit affronter le stress de l'adaptation. On prend souvent des mesures d'adaptation en faveur de ceux qui se sont le plus acculturés au courant dominant de la culture américaine. Ainsi, l'étude rapportée ci-dessus ne laisse pas apparaître d'adaptation apparente plus basse des Hispaniques à l'Inventaire d'Écran Psychologique : ces derniers étaient hautement acculturés à la culture américaine (Negy & Woods, 1993). Il ne s'agit là que d'une des nombreuses autres études laissant apparaître que les Hispaniques qui ne sont pas hautement acculturés semblent d'après leurs auto-évaluations à ce test, en moins bonne santé (Malgady, Rogler & Constantino, 1987).

Prenons un symptôme pathologique : entendre des voix. La recherche indique que « davantage de Latinos nés Mexicains ont signalé ce symptôme (2,3 p. 100) que de Latinos nés aux États-Unis (1,6 p. 100), lesquels ont signalé beaucoup plus de ces symptômes que les Anglo-Saxons (0,6 p. 100) » (Betancourt & López, 1993, p. 635). Qu'est-ce qui, dans la culture des Latinos nés Mexicains, conduirait davantage d'entre eux à déclarer entendre des voix ? Les chercheurs pensent que l'élément culturel spécifique entrant possiblement en jeu ici est la foi religieuse ; d'autres chercheurs, en effet, ont découvert un rapport entre la foi religieuse et le fait d'entendre des voix. Afin de comprendre les effets culturels, les chercheurs doivent évaluer plus précisément les différents aspects d'une culture, plutôt que de simplifier à l'excès leurs interprétations des différences entre les groupes en les taxant de « culturelles ».

Les Américains asiatiques Incarnation de la modestie, les très respectueux Asiatiques s'accordent avec les résultats de nombreux tests de personnalité. Comparés aux Américains blancs, les Américains asiatiques sont moins narcissiques (Smith, 1990) et moins péremptoires. Les Canadiens asiatiques, si on les compare à leurs descendances anglaises et européennes, sont, parmi d'autres différences, moins dominateurs et plus préoccupés d'ordre et de reconnaissance sociale (Dion & Yee, 1987).

Dans la littérature de référence, les Américains asiatiques ont parfois été décrits comme moins péremptoires et moins adaptés dans les situations interpersonnelles. Ce trait n'est pas global : il correspond plutôt, en comparaison avec les Caucasiens, aux situations impliquant des étrangers (Zane et al., 1991). De nombreux théoriciens et chercheurs de la personnalité mettent l'accent sur la nécessité de considérer les situations pour décrire leur objet : cette précaution doit s'appliquer également aux débats sur les différences entre les groupes.

Plus vite dit que fait : méthodes de comparaison des races, des ethnies et des groupes culturels

Il est si facile de calculer les différences statistiques entre groupes qu'il est recommandé de prêter attention à la distinction suivante : évaluer les différences et les comprendre. Comparer des groupes raciaux, ethniques et culturels est une opération compliquée, due aux mêmes raisons que celles qui tendaient à confondre au cours de la recherche les différences selon les sexes, et à des difficultés supplémentaires. Il est impossible de prétendre que les différences que nous trouvons sont le reflet des caractéristiques sous-jacentes que nous évaluons ; le test n'est peut-être pas valide pour un groupe donné. Impossible non plus de prétendre qu'un petit groupe de sujets de recherche est représentatif de tout son groupe, qu'il soit racial, ethnique ou culturel : de tels jugements très généraux, fondés sur des échantillons tels qu'étudiants de collège ou patients traités en clinique individuelle, n'offrent aucune garantie. Jetons un coup d'œil sur quelques-uns de ces éléments.

Les attentes sociales et les stéréotypes peuvent influer sur les évaluations Comme le sexe, la race est une catégorie d'ordre social qui influe sur notre perception des individus (voir, par exemple, Dovidio, Evans & Tyler, 1986 ; Hewstone, Hantzi & Johnston, 1991 ; Zeidner, 1989). Par conséquent, attentes et stéréotypes peuvent fausser les évaluations fondées sur les estimations des individus. Les stéréotypes peuvent également avoir des effets plus subtils encore, en conduisant les chercheurs à choisir des traits de comparaison qui confirment leurs attentes préalables.

Sommes-nous en accord sur nos catégories ? Les individus ne se rangent pas aussi nettement dans des groupes raciaux ou ethniques qu'ils ne le font dans les catégories d'hommes et de femmes. La psychologie n'a pas créé de méthodes standard pour catégoriser la race, et ce manque a constitué un obstacle pour la recherche (Yee et al., 1993). Le terme d'**ethnicité** met l'accent sur les aspects sociaux et culturels, alors que le terme de **race** réfère à des différences biologiques : les deux termes n'ont cependant pas été différenciés de façon crédible. Beaucoup de gens sont mieux décrits à l'aide des termes de race mélangée et d'ethnie mélangée ; les individus eux-mêmes ne sont pas toujours capables de rapporter tous leurs antécédents raciaux et leurs racines ethniques. En outre, les chercheurs qui enquêtent sur les groupements raciaux et ethniques limitent, presque universellement, leurs considérations à un petit nombre de catégories majeures. Ils classent en bloc, comme « Blancs », des groupes aussi divers que les Irlandais et les Anglais, les Français et les Australiens. Ils ignorent presque toujours, sous la bannière générale d'« Hispaniques », les différences entre

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Comparaison entre les groupes

Une bonne partie de la recherche a pour objectif de décrire les différences entre les groupes, et cette recherche peut offrir des éclairages importants. On peut, cependant, être parfois induit en erreur. La compréhension des considérations méthodologiques peut nous aider à distinguer les études significatives sur les différences entre groupes, des études erronées.

Lorsque les chercheurs évoquent « les différences entre les groupes », ils entendent des différences (moyennes) sur un trait, d'un groupe à l'autre. Ils ne veulent pas dire que tous les individus d'un groupe diffèrent de tous les individus d'un autre groupe, comme on distinguerait une série de marbres rouges d'une autre de marbres bleus. Il existe souvent un fossé considérable entre les groupes, de sorte qu'il n'est pas toujours évident de déterminer l'appartenance à un de ces groupes par la seule observation d'un de leurs membres. On compte ainsi davantage de journées ensoleillées en Californie que dans l'État de New York ; mais une unique photographie de ciel bleu ne représente pas forcément la Californie, de même qu'un ciel nuageux n'a pas New York pour provenance assurée. Pareillement, les citrons verts sont, en général, plus verts que les citrons, mais il existe un citron particulier plus vert qu'un citron vert proprement dit. Lorsque nous décrivons les différences entre groupes en déclarant que « la Californie est plus ensoleillée que l'État de New York » ou que « les citrons verts sont plus verts que les citrons », nous décrivons les caractéristiques d'un groupe dans leur ensemble, la moyenne de chaque groupe, plutôt que les caractéristiques de chaque membre.

Cette considération est également valable pour nos jugements sur les traits de personnalité. Si nous déclarons que les femmes manifestent plus d'empathie que les hommes ou que les Américains sont plus individualistes que les Chinois, nous nous référons à des moyennes et non à tous les membres d'un groupe. De façon typique, la variabilité parmi les membres d'un groupe est infiniment plus importante que les différences entre les moyennes de deux groupes. Il est tout à fait possible qu'un groupe A soit plus haut en moyenne sur un trait qu'un groupe B, et cependant que plusieurs membres du groupe B obtiennent un score plus élevé sur ce trait que la moyenne des membres du groupe A.

Les chercheurs étudient deux catégories tout à fait distinctes de différences entre groupes. Dans une recherche expérimentale, le chercheur s'efforce de constituer des groupes semblables dans toutes les directions possibles. On atteint généralement ce but en distribuant au hasard des thèmes aux groupes. Au cours de l'expérimentation, on traite les groupes identiquement, à l'exception d'un élément : la manipulation d'une variable indépendante. Toute différence entre les groupes fournit alors au chercheur la preuve que la variable est la cause de la différence. La recherche expérimentale crée donc des différences entre les groupes pour obtenir des preuves sur les variables indépendantes. Cependant, cela ne nous dit rien sur les différences déjà existantes entre les groupes du monde.

La seconde catégorie visant les différences entre les groupes désire seulement obtenir ceci : la description des différences entre groupes dans la

société réelle. Cette catégorie de recherche descriptive est corrélationnelle (non expérimentale). Elle nous apprend ce que sont les groupes existants, mais n'explique pas les causes de ces différences. Les résultats décrits dans ce chapitre constituent cette seconde catégorie descriptive.

Lorsque la recherche se fixe pour but de décrire les groupes existants, tels les groupes raciaux ou les hommes et les femmes, un bon échantillonnage est essentiel. Le chercheur ne pourrait pas étudier tous les hommes et femmes, ou tous les Blancs, tous les Hispaniques, Afro-Américains et ainsi de suite. C'est pourquoi, si l'intention est de dire en quoi hommes et femmes diffèrent, en quoi diffèrent les groupes variés de races, il devient essentiel de choisir les groupes de façon sensée. Quelles sont les femmes « types » ? Les élèves de notre institution ? Celles qui étudient l'introduction à la psychologie ? Que dire des femmes qui s'inscrivent dans des établissements non scolaires comme des écoles de beauté ? Ou celles qui rejoignent l'armée après leurs études secondaires ? Faut-il également les faire figurer dans le groupe décrit habituellement comme celui des « femmes en général » ? Des considérations similaires président à des définitions de groupes destinées à décrire des hommes, des groupes raciaux, etc.

On utilise occasionnellement des procédures d'enquête d'échantillonnage élaborées pour sélectionner les groupes. Les enquêtes nationales, par exemple, consistent à choisir des échantillons de population au hasard, à partir d'une variété de régions dans le pays. Ces enquêtes systématiques sont plus fiables que la plupart des autres études, avec leurs caractéristiques propres qui les rendent inadéquatement représentatives de « toutes les femmes », « tous les hommes », etc. En pratique, pourtant, beaucoup d'études sont conduites à partir d'échantillons plus limités : tels ceux qui comparent les élèves d'un même établissement scolaire entre eux. La publication des résultats de ces études accroît la confiance dans la fiabilité des différences entre les groupes. Mais même de nombreuses publications n'empêchent pas d'être sceptique, dans la mesure où les échantillons eux-mêmes sont similaires. Même une douzaine de publications pourraient contenir une déviation identique ; ainsi dans le cas où elles ont toutes pris des élèves de collège pour objets exclusifs d'étude.

En résumé, il est important, dans la recherche sur les différences entre groupes, de se souvenir des points suivants :

1. Les « différences entre groupes » se réfèrent aux différences des scores moyens des divers groupes.

2. Même si deux groupes possèdent deux moyennes différentes, ils présentent souvent des imbrications considérables dans les scores individuels.

3. En recherche expérimentale, on constitue les groupes en affiliant au hasard les sujets aux groupes. On traite les groupes différemment sur une variable indépendante, et les différences apparues entre les groupes nous renseignent sur la variable indépendante, et non sur de quelconques groupes réels préexistants.

4. En recherche descriptive, on doit constituer les groupes par un échantillonnage soigneux. Dans la mesure où ce but est rempli, les différences entre les groupes nous renseignent sur les caractéristiques entre groupes dans la réalité.

Mexicains américains, Portoricains, Américains du Sud et d'autres groupes hispaniques. De nombreux groupes asiatiques ont fait l'expérience de siècles de discrimination culturelle et de conflits dans l'Histoire. Les chercheurs ne prennent souvent que deux groupes pour objets de comparaison, les Afro-Américains et les Américains blancs (Yee et al., 1993).

A-t-on relevé un échantillon adéquat pour chaque groupe ?

On peut aisément se fourvoyer en comparant les groupes. Pour une raison quelconque, un échantillon inadéquat d'individus à comparer peut fausser les résultats et laisser place au doute sur la question de savoir si les comparaisons entre groupes peuvent être étendues aux cultures dans leur ensemble. Beaucoup d'études se fondent sur les tests d'étudiants, immédiatement disponibles pour les chercheurs. Mais rien ne garantit que les différences entre groupes d'étudiants raciaux et ethniques correspondront aux différences de la population générale. De fait, puisque les différents pourcentages des divers groupes fréquentent le collège, il semble vraisemblable que les groupes ne soient pas comparables.

C'est en utilisant avec soin des échantillons de population que l'on évalue le mieux les différences raciales et ethniques, c'est-à-dire à l'aide des enquêtes nationales. Pourtant, de nombreuses études analysent les différences selon les races sans recourir à des échantillons adéquats. Un critique observe sévèrement « l'accent mis sur la comparaison entre races alors que cette tentative globale et complexe n'est pas engagée avec des méthodes appropriées ou des moyens suffisamment adaptés au caractère gigantesque du projet » (Bulhan, 1985, p. 374).

Quels autres facteurs de différences entre les groupes ?

Confusions entre variables Les variables telles que la race ou le sexe varient davantage dans la réalité que sous l'effet des manipulations des chercheurs : la recherche sur ces variables se trouve ainsi compliquée par le fait que beaucoup d'entre elles sont confondues avec les centres d'intérêt en cours. Si l'on réunit suffisamment de données et si l'on mène des analyses statistiques appropriées, on peut discerner avec précision ces variables dans leur occurrence naturelle. Malheureusement les études sur la race, même dans des publications prestigieuses, échappent à l'évaluation contrôlée à cause de variables aussi importantes que le **statut socio-économique** (socioeconomic status, SES) (Graham, 1992), que l'on mesure à l'aide des revenus, de l'éducation, du niveau professionnel ainsi que d'autres variables similaires. Les sociologues décrivent plus précisément ce que nous connaissons tous plus généralement : davantage de Blancs que d'individus appartenant à des minorités atteignent un niveau socio-économique élevé aux États-Unis. Comme on confond le statut socio-économique avec la race, les études qui présentent des différences liées à la race n'ont probablement pas du tout pour origine la race mais le statut socio-économique. Cette confusion est par exemple à l'œuvre lorsque les Afro-Américains au statut socio-économique bas diffèrent, selon l'étude, des Américains blancs à statut socio-économique moyen. Un directeur blanc aura davantage confiance en ses capacités que le portier afro-américain à cause de sa position sociale, bien plus qu'en raison de sa race. Les différences liées à la classe sociale sont, selon toute vraisemblance, plus importantes que les différences culturelles, et doivent assurément figurer dans l'équation, avant que ne s'engage une comparaison entre groupes raciaux et culturels (Lanham, 1988 ; Snarey & Lydens, 1990).

À mesure que des individus, dont les familles sont originaires d'autres cultures, s'acculturent à la culture majoritaire, leur personnalité tout comme leur apparence changent pour devenir semblables à celles de la culture nouvelle. Ce processus d'acculturation ne survient cependant pas de la même manière ou au même rythme pour chacun.

Un échantillon approprié sera assez vaste pour permettre l'analyse des sous-groupes. Ainsi, il peut exister, à l'intérieur d'un groupe racial ou ethnique, d'importantes disparités entre hommes et femmes ou entre des individus de statut socio-économique différent. Lorsque nous n'évoquons qu'une seule catégorie sociale à la fois, celle de la race ou du sexe, la précision fait défaut dans nos descriptions. Les disparités entre les sexes peuvent varier suivant la race, l'ethnie et le statut socio-économique du groupe d'appartenance. Les disparités entre les races peuvent différer entre les hommes et les femmes, et ainsi de suite.

Doit-on mesurer l'acculturation ?

Les différences ethniques peuvent diminuer lorsque les groupes entrent en contact direct les uns avec les autres (Negy & Woods, 1993). Lorsque nous établissons une catégorie avec la seule dénomination de groupe racial et ethnique, nous associons des individus américains très proches des racines culturelles de leurs ancêtres immigrants avec ceux qui se sont progressivement assimilés, à un degré élevé, au courant culturel dominant. De nombreuses études ont montré que l'acculturation modifie l'effet de l'ethnie. Ceux qui se sont le mieux intégrés à la culture dominante incorporent des caractéristiques de personnalité qui ressemblent moins à celles de leurs ancêtres et davantage à la culture nouvelle à laquelle ils se sont adaptés. Ce phénomène d'acculturation se produit dans divers groupes, parmi lesquels les Hispaniques (Malgady, Rogler & Constantino, 1987 ; Negy & Woods, 1993), les Chinois (Feldman & Rosenthal, 1990 ; Lin & Fu, 1990), et les Américains natifs (Boyer, 1988). De plus, les individus peuvent épouser plus d'une culture ou d'une ethnie, en prenant des éléments de l'une ou l'autre selon les situations sociales qu'ils rencontrent (Verma & Mallick, 1988). S'ils n'évaluent ni n'analysent les effets de l'acculturation, les chercheurs se trouveront limités dans leur compréhension des différences ethniques.

Comparaisons entre groupes : l'interprétation des résultats

Une fois que les différences entre groupes ont été décrites, on doit les interpréter.

Comme l'hérédité détermine les facteurs biologiques du sexe et de la race, il est tentant de conclure que les facteurs biologiques causent ces différences. L'argument selon lequel les différences entre les races ont une origine biologique a produit des débats passionnés. J. Philippe Rushton (1985, 1987) donne les différences génétiques pour cause des divers comportements sociaux de différents groupes raciaux, ainsi que du degré plus élevé ou plus bas de statut socio-économique. Ces comportements, selon lui, font apparaître intelligence, altruisme et criminalité. Des arguments opposés font valoir que c'est le contexte social dans lequel les individus sont élevés qui forge ces aspects de la personnalité. L'acculturation diminue ces disparités, ce qui serait impossible si leur origine était biologique.

Les facteurs qui déterminent la personnalité seront examinés plus loin dans cet ouvrage. Au point où nous nous trouvons, gardons à l'esprit que les différences entre les groupes avancées par les chercheurs, décrivent seulement des observations faites à l'époque et dans le contexte social où les données ont été rassemblées. Pour comprendre les causes de ces différences, il faut davantage de données et une théorie mise au point avec davantage de soin (Betancourt & López, 1993).

Validité des tests à travers les groupes : des défis et une approche nouvelle

Même si l'on choisit soigneusement les échantillons de groupes, si l'on tient compte d'autres variables telles que l'acculturation et si l'on s'accorde pour suspendre l'interprétation des causes des différences entre les groupes, nos comparaisons entre deux groupes seront défectueuses si le test lui-même n'est pas valide dans les deux groupes. Malheureusement, il est beaucoup plus facile de poser cette difficulté que de la résoudre. Examinons le problème de la validité du test ainsi qu'une approche nouvelle qui guide actuellement les chercheurs.

Tester a des conséquences sociales Au-delà de la science et de la psychologie, l'existence de différences entre les groupes constitue un dilemme pour une société qui valorise l'égalité ! Certaines différences sont interprétées comme des preuves de discrimination et déclenchent des actions sociales en guise de réparation. Historiquement, des études psychologiques furent présentées devant la Cour suprême des États-Unis : celles-ci montraient une estime de soi plus basse des enfants afro-américains, comparée à celle des Américains blancs ; il s'ensuivit une décision qui provoqua la mise hors-la-loi de la ségrégation raciale dans les écoles publiques en 1954, le *Brown v. Board of Education of Topeka*. Plus récemment, des procès furent intentés à l'encontre de déviations à caractère racial dans des tests standard. Ainsi, le fait que des minorités échouaient de façon disproportionnée aux examens terminaux en assurances, dans l'Illinois, occasionna un procès contre le Département des Assurances et du Service des Tests Éducatifs de l'Illinois. Ceci aboutit à une décision de la cour qui modifia les procédures de construction des tests, en demandant la suppression d'items dans le cas où ils s'avéraient beaucoup plus difficiles pour certains groupes que pour d'autres (Faggen, 1987 ; Rooney, 1987 ; Weiss, 1987). La mesure fut controversée. Des opposants firent valoir que le problème ne résidait pas dans le test mais dans des facteurs raciaux qui conduisaient les Blancs à se trouver, en moyenne, mieux préparés (Bond, 1987 ; Jaeger, 1987). Les mêmes prétendirent que le *Golden Rule*

agreement (comme il fut nommé d'après le nom de la compagnie d'assurances, la Golden Rule Insurance Company) utilisait des méthodes inappropriées pour évaluer la déviation, ce qui allait miner la validité du test (Linn & Drasgow, 1987). En se fondant sur des pratiques standard pour évaluer le test, ces chercheurs persistèrent à affirmer que les différences entre les groupes n'étaient pas en elles-mêmes une preuve contre sa validité. On ne devait dénoncer une déviation que si l'ensemble des scores du test n'était pas relié à une évaluation par critère, identique pour tous les groupes (Drasgow, 1987). Les défenseurs de la mesure considérèrent celle-ci comme un compromis pratique qui réduirait les déviations à caractère racial, permettant aux minorités de devenir des agents d'assurance sans que la validité de cet état de fait fût mise en doute.

Qu'est-ce que la validité d'un test ? Un test est valide si l'on peut montrer qu'il mesure ce qu'il se propose de mesurer. La **validité d'un test** doit être établie par la recherche. Lorsque l'on utilise des tests pour comparer deux groupes, on doit pouvoir montrer que ces tests sont valides dans les deux groupes. En général, les experts considèrent les corrélations entre le test et des évaluations par critère comme la meilleure preuve de validité.

Certaines comparaisons sont sans objet Si l'on vous disait qu'une souris est plus grosse qu'un serpent à sonnettes parce que la souris mesure deux pouces et le serpent à sonnettes seulement un pouce et demi, le croiriez-vous ? Probablement pas. Le serpent n'est peut-être pas aussi grand par la taille que la souris, mais il est considérablement plus long et plus lourd. Il n'y a pas de sens à comparer deux éléments à l'aide d'une mesure qui ne serait pas appropriée à chacun d'eux. Le même principe s'applique lorsque l'on compare les personnalités à l'intérieur de deux groupes. Quel type de mesure de la personnalité sera-t-il approprié pour les deux groupes ?

Dans l'idéal, on peut trouver un test qui fonctionne pour les deux groupes. À ce test, les deux groupes obtiennent le même score en moyenne. Les scores élevés et bas se distribuent de façon similaire. Les scores se corrèlent avec des mesures de validité par critère, de la même façon. Les items ont des significations semblables pour les deux groupes. C'est l'idéal. Dans la réalité, cependant, les choses se passent différemment.

Une preuve de validité pour deux groupes à la fois existe-t-elle ? Est-ce qu'un score, disons de 73, à un test de santé mentale prédit le même niveau de fonctionnement pour un Afro-Américain et un Américain blanc ? Un homme et une femme ? Seule la recherche peut le dire. Parfois c'est le score brut lui-même qui permettra des prédictions similaires à travers les populations. D'autres fois, on améliorera la prédiction en exprimant chaque score en fonction des normes particulières au groupe examiné. Mais quelquefois, un test utile pour les prédictions d'une population ne le sera pas pour une autre, qu'il soit adapté ou pas aux normes du groupe.

Un trait peut-il être similaire pour deux groupes à la fois ? On mesure les traits en additionnant plusieurs items pour aboutir au calcul du score total. Deux individus peuvent atteindre des scores identiques, même s'ils les obtiennent en répondant à des items différents, selon le barème des scores. Lorsqu'on y pense cependant, on peut s'égarer en déclarant que leurs personnalités sont identiques

sur tel trait ; car elles sont en discordance sur de nombreux items. Au-delà du score total, il faut mener l'analyse plus loin. Si deux groupes sont notablement différents aux items sur lesquels on les évalue, il est erroné de comparer uniquement leurs scores totaux. Par analogie, comparer les moyennes de niveau d'un groupe d'ingénieurs et d'un groupe de diplômés en langues exprimerait de manière simpliste leurs mérites universitaires respectifs, puisqu'ils ont, à l'évidence, obtenu leurs diplômes dans des cours différents.

Les chercheurs affrontent souvent le problème en considérant la manière dont les items se corrèlent entre eux. La démarche statistique de pointe de l'analyse factorielle peut montrer si plus d'un thème ou d'un facteur apparaît dans la façon dont les items se corrèlent entre eux (voir l'Appendice). Ces thèmes ou facteurs sont la structure factorielle du test. La *structure factorielle* d'un même test peut s'avérer différente dans des groupes différents. Considérons cette analogie. L'une de mes collègues, professeur d'origine anglaise, fut consternée, à son retour de vacances, de constater que sa secrétaire, avec les meilleures intentions, avait rangé tous ses livres dans son bureau en les groupant par tailles et par couleurs ! Là où le professeur concevait les groupes en fonction de leur contenu, la secrétaire considérait les mêmes ouvrages selon des caractéristiques physiques. De façon similaire, un groupe peut percevoir des items d'un test psychologique à travers des critères de compétitivité et de domination, alors qu'un autre verra dans ces mêmes items des critères d'excellence et de dur labeur. C'est en surveillant les différences groupales dans la structure factorielle du test que le chercheur sera conscient de ces disparités, et non en regardant les scores terminaux.

Les chercheurs comparent souvent les structures factorielles des tests dans deux groupes différents, en estimant que des structures factorielles similaires constituent la preuve que les tests mesurent des qualités psychologiques semblables à l'intérieur des deux groupes. Ainsi le PRF présente des structures factorielles similaires dans différents échantillons de populations provenant des États-Unis, du Canada, de Hollande, d'Allemagne et des Philippines : ceci confirme qu'il s'agit d'un instrument d'évaluation approprié pour tester plusieurs cultures (Stumpf, 1993). Des études ont également montré des structures factorielles semblables à travers des cultures différentes, pour le Comrey Personality Scales (CPS) (Caprara, Barbaranelli & Comrey, 1992b ; Noller, Law & Comrey, 1988), le Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) (Beck et al., 1989), ainsi que d'autres tests. D'autres structures factorielles ont été mises en évidence grâce au Symptom Checklist (SCL), pour les Asiatiques américains et les Hawaïens natifs (Takeuchi et al., 1989). Cependant, les experts ne s'accordent pas toujours pour dire si la preuve de la similarité factorielle est assez importante pour garantir les comparaisons. Cette question s'est posée à propos du Questionnaire de Personnalité d'Eysenck (Bijnen & Poortinga, 1988 ; Eysenck, 1986b), parmi d'autres. Quand les structures factorielles diffèrent, on peut penser **que le test ou ses échelles secondaires mesurent des éléments différents à l'intérieur de deux groupes d'individus. Il peut s'avérer nécessaire de reconsidérer la** conception du trait mesuré. Peut-être est-ce la théorie, plus que la seule évaluation, qui demande une amélioration.

Une stratégie nouvelle : la recherche émique* Si l'on administrait un test d'intelligence créé aux États-Unis ou en Europe à l'une des populations indigènes du monde, les scores seraient évidemment faussés. Cela n'a pas de sens de poser à des individus pratiquant la chasse et la cueillette quelques-unes des questions figurant sur un test d'intelligence, comme celles sur l'histoire et les gouvernements d'Occident.

* N.d.T. : du grec « aimai », de « haimai » : « sang ». Nous francisons délibérément ce terme dérivé du grec, comme les Américains l'anglicisent.

John Berry et Jo Bennett (1992) ont proposé une démarche plus adéquate. Ils ont demandé aux natifs Cree de l'Ontario du Nord de citer des mots ayant un rapport avec le concept de compétition, et ils ont mené une investigation sur ces mots en mettant à jour les réactions des Cree à leur propos, en utilisant diverses méthodes. Cette démarche permit de dépeindre ce que les Cree entendaient par « compétition » : le fait de se tourner de façon raisonnée, délibérée, attentive et respectueuse vers la nature et vers les autres, et en se séparant nettement des *we-mi-ti-ko-shi-wa-ti-se* (littéralement « vies comme un Blanc ») (Berry & Bennett, 1992, p. 78). L'étude de concepts à l'intérieur d'une culture fournit des éclairages rendus impossibles là où les théories de la culture dominante et les modes d'évaluation occupent le terrain. Cette démarche, qui consiste à procéder à des évaluations à l'intérieur d'une culture, est l'**approche émique**.

Suivant une approche émique effectuée par Ping Chung Cheung et ses collaborateurs (1992), quatre groupes différents de populations chinoises ont été étudiés, en Chine centrale, à Taïwan, à Hong-Kong et aux États-Unis. Les résultats ont montré des caractéristiques communes à travers ces divers groupes, une auto-discipline et une modération notables, que les chercheurs attachent à l'influence de Confucius dans ces cultures de tradition chinoise. Il existait aussi des différences substantielles parmi ces groupes. Ainsi les Taïwanais étaient plus tolérants, décidés, dociles et obligeants que les Chinois de Hong-Kong et ceux de Chine centrale. Les Chinois des États-Unis présentaient une certaine variété, reflet de leurs origines d'immigration variées.

La recherche émique requiert un temps particulièrement long, car elle demande au chercheur d'effectuer des évaluations nouvelles, culturellement fondées, au lieu d'en importer d'anciennes. Il existe tant de cultures différentes dans le monde qu'il semble impossible d'imaginer jamais un ensemble de tests de personnalité pouvant s'appliquer universellement, à travers les cultures.

Un objectif : la recherche éthique* (transculturelle) Si nous disposions d'un tel ensemble de tests de personnalité universellement valides, nous pourrions mener une recherche authentiquement transculturelle. Les comparaisons inter-culturelles constituent l'**approche éthique** de la recherche. Les comparaisons classiques de groupes raciaux et ethniques attestent tout simplement de différences aux scores, sans qu'une preuve suffisante ait été apportée sur la validité des tests pour les divers groupes. De telles études ne sont ni émiques (intérieures à une culture) ni éthiques (inter-culturelles). Elles sont plutôt « pseudo-éthiques » (Triandis, 1972). **Il s'agit d'un simulacre éthique, car on étudie plus d'un groupe culturel, mais les instruments de mesure et les** conceptualisations théoriques ne sont dérivés que d'une culture unique : ce qui dénie l'appellation d'« éthique ». Le plus souvent, bien sûr, cette culture constitue le courant culturel dominant occidental, à savoir les Américains blancs et les Européens. Le fait d'appliquer des concepts dérivés d'un seul groupe à d'autres populations a été taxé d'« ethnocentrisme culturel » et critiqué comme tel (Verma & Mallick, 1988).

* N.d.T. : du grec « ethos » : « mœurs ». Ce mot ne saurait avoir ici son sens français de « conforme à la morale ».

TABLEAU 4-II **Éléments de principe dans les comparaisons transculturelles**

- Décrire les performances de chaque culture selon des normes appropriées à chacune d'elle.
- Évaluer la validité d'un test pour une culture, en se fondant sur des preuves collectées dans cette culture.
- Considérer la possibilité que le modèle lui-même, et pas seulement le test, puisse être significatif pour une culture mais non pour une autre.

Une recherche transculturelle digne de ce nom se fonde sur la recherche émique à l'intérieur de diverses cultures, et intègre ces conceptualisations dans une compréhension plus englobante :

> *Le but de la recherche transculturelle n'est pas d'établir une différence statistique entre des groupes culturels distincts, mais plutôt de montrer la similarité des données dans les différents groupes. Ceci requiert de traduire et d'abstraire des modèles culturels spécifiques afin d'obtenir des modèles panculturels comparables. (Azibo, 1988, p. 228)*

Cette ligne de pensée invite à s'abstenir de toute recherche transculturelle, tant que chaque groupe n'a pas été étudié séparément, à l'aide de modèles spécifiquement créés pour la population étudiée. Pour comprendre les Afro-Américains, Azibo propose un modèle qu'il appelle « la personnalité noire » ou « la négritude* psychologique ». À l'évidence, la recherche actuelle sur les races et les ethnies ne laisserait pas émerger un tel concept : en ce sens, la recherche actuelle paraît de plus en plus faussée.

La recherche transculturelle sur la personnalité

Les chercheurs **transculturels** ont comparé les personnalités dans plusieurs pays. Dans certains cas, les évaluations effectuées dans une culture sont administrées à d'autres cultures. Dans d'autres cas, les chercheurs ont proposé de nouveaux concepts fondés sur leurs observations des autres cultures. Une part de cette recherche laisse entendre que la plupart des tests de personnalité, après traduction soigneuse, peuvent servir à évaluer les personnalités individuelles des autres cultures. En même temps, la recherche transculturelle éclaire les contextes culturels très différents dans lesquels se développe la personnalité.

D'un côté, comment comparer les cultures entre elles sans user du même instrument d'évaluation pour des cultures différentes ? D'un autre côté, comment être sûr que l'instrument vaut pour des cultures variées ? Les réponses à ces questions offrent un défi au chercheur. Quelques-uns des principes qui guident les chercheurs sont énumérés au tableau 4-II.

* N.d.T. : on sait que ce terme a été forgé, en français, par Léopold Sedar Senghor.

Études transculturelles utilisant les grands tests de personnalité

Les tests de personnalité qui prétendent évaluer les traits universels ont été testés dans les autres cultures. Dans certains cas, l'objectif de cette recherche est d'évaluer les différences culturelles (Cattell & Brennan, 1984). Ainsi, Diana Brief et Andrew Comrey relatent que les Russes de Saint-Pétersbourg, comparés aux Américains, sont davantage sur la défensive, plus léthargiques, égocentriques et instables (Brief & Comrey, 1993). Plus fondamentalement, les chercheurs espèrent que leur travail révélera la convenance des tests pour évaluer les différences individuelles, dans les cultures autres que celles où ils ont été créés. Ils sont à la recherche de la similarité de la structure factorielle et des preuves de la validité prédictive capables de soutenir cet argument.

Le test *16PF* de Cattell a été administré dans de nombreuses cultures à travers le monde et traduit en beaucoup de langues étrangères. Nombre d'études ont signalé que la structure factorielle de ce test et du Questionnaire de Personnalité pour l'École secondaire [High School Personality Questionnaire] s'avère semblable, bien que non nécessairement identique, à travers les cultures. Les chercheurs ont relevé que l'analyse factorielle, menée en Angleterre à l'origine, peut être reproduite transculturellement ; au Zimbabwe par exemple (Wilson et al., 1989). D'autres comptes rendus sont plus sceptiques et citent des facteurs différents ; à Hawaï, par exemple (Campbell, 1988, 1991). Dans les autres cultures, il est justifié d'utiliser cette technique avec précaution.

Le *Questionnaire de Personnalité d'Eysenck* [Eysenck Personality Questionnaire] a été testé de manière extensive dans les études transculturelles. Les trois facteurs de personnalité couverts par ce test, l'Extraversion, la Névrose et la Psychose, sont reproduits dans de nombreuses études transculturelles (Kline, 1988). Ces facteurs furent à l'origine découverts en Grande-Bretagne, mais ils ont été reproduits dans diverses cultures comme en Russie, en Tchécoslovaquie, en Finlande, aux Pays-Bas et en Australie (Eysenck & Haapasalo, 1989 ; Eysenck & Kozeny, 1990 ; Hanin et al., 1991 ; O'Gorman & Hattie, 1986 ; Sanderman, Eysenck & Arrindell, 1991). Les facteurs varient parfois avec les cultures, comme en Égypte (Eysenck & Abdel-Khalek, 1989).

Du fait du grand nombre d'études qui signalent des facteurs similaires, on peut penser que, dans beaucoup de pays, les individus obéissent à des thèmes similaires dans le test ; ce résultat semble justifier l'usage du Questionnaire de Personnalité d'Eysenck pour comparer le niveau des traits dans différentes cultures. On a établi des comparaisons ; ainsi, les scores de la Névrose s'avèrent plus élevés en Grande-Bretagne que dans plusieurs autres pays, comme le Botswana (Maqsud, 1992), la Suède (Eysenck, von Knorring & von Knorring, 1988), et la Norvège (Eysenck & Tambs, 1990). L'analyse factorielle est cependant une démarche statistique sujette à controverse, et les experts ne s'accordent pas toujours sur le fait que les résultats justifient des comparaisons à travers les cultures sur des scores moyens (Bijnen, Van der Net & Poortinga, 1986).

L'*Indicateur de Type de Myers-Briggs* [Myers-Briggs Type Indicator, MBTI] a été également administré dans d'autres pays. Dans une étude portant sur les directeurs et sous-directeurs d'une compagnie aérienne internationale, les

Chinois obtenaient des scores différents des Européens. Selon le résultat des scores au MBTI, les deux groupes étaient des types Sensation-Pensée-Jugement, mais les administrateurs européens étaient moins extrêmes sur ces scores (manifestant davantage les traits opposés de l'intuition, du sentiment et de la perception) que ne l'étaient les Chinois (Furnham & Stringfield, 1993).

Les *Cinq Grands* facteurs de personnalité ont également été décrits dans d'autres cultures. Paul Costa et Robert McCrae (1992a) insistent sur le fait que les cinq facteurs se retrouvent dans diverses populations : individus de groupes culturels différents, de races et de langages différents, aussi bien que d'âges divers et des deux sexes. Costa et McCrae reconnaissent que des variations culturelles existent dans les cinq facteurs ; et certains chercheurs transculturels remarquent ces différences plutôt que les similarités. Les démarches éthique et émique révèlent ces différences. Afin d'analyser les dimensions de la personnalité à l'intérieur de la culture chinoise (c'est-à-dire par l'approche éthique), Kuo-shu Yang et Michael Bond (1990) ont interrogé plus de 2 000 étudiants de collège et d'université chinois : le but était l'évaluation des personnalités de personnes connues d'eux (père, mère, professeur, voisin, ami ainsi que soi-même) sur des adjectifs bipolaires. On traita les données au moyen de l'analyse factorielle pour déterminer les composantes sous-jacentes de la perception de la personnalité en Chine. On trouva cinq dimensions, que les chercheurs dénommèrent Orientation sociale-Centrage sur soi, Compétence-Impuissance, Expressivité-Conservatisme, Self-control-Impulsivité et Optimisme-Névrose. Seuls deux de ces facteurs (Orientation sociale et Optimisme) correspondaient de façon réellement étroite à l'un des Cinq Grands facteurs (Caractère agréable et Névrose faible, respectivement). Les autres facteurs différaient en Chine par rapport aux États-Unis. Ce type de comparaison transculturelle montre combien il est inadéquat d'utiliser les seuls tests de personnalité importés (selon ce que nous appelons plus haut l'approche « pseudo-éthique ») ainsi que la nécessité de créer des tests à l'intérieur des autres cultures (approche émique).

La traduction des tests de personnalité

Lorsque l'on traduit des énoncés d'une langue dans une autre, on change souvent subtilement leur sens. Quand les tests élaborés dans une culture s'utilisent dans une autre culture où l'on parle une langue différente, il est nécessaire de traduire les tests. On emploie souvent la technique de **traduction en retour.** Les test est d'abord traduit dans la langue étrangère. Puis un second groupe de traducteurs traduit la version étrangère à nouveau dans la langue originale du test. Si le sens original réapparaît, on juge la traduction adéquate. Sinon, on révise la traduction.

Cependant, même lorsque la traduction convient, quelques items peuvent ne pas avoir le même sens dans les deux cultures. Ladd Wheeler en donne un exemple. Dans un test sur la névrose élaboré en anglais, un item fournit l'interrogation suivante : « Permettez-vous aux autres de vous pousser dans une file d'attente ? » On donnait un point sur une échelle de névrose à ceux qui répondaient oui. Mais les étudiants chinois répondirent oui plus fréquemment que les occidentaux. Cela signifie-t-il qu'ils sont plus névrosés ? Pas nécessairement, dans la mesure où l'item peut contenir une déviation en leur défaveur. Dans la culture

TABLEAU 4-III **Caractéristiques majeures de cultures individualistes et collectives**

Thèmes majeurs des cultures individualistes :
Définition de soi comme une entité distincte et séparée du(des) groupe(s)
Accent mis sur les objectifs personnels, même si cela porte préjudice au groupe
Moins de préoccupation pour le groupe
Moins d'attachement affectif au groupe
Thèmes majeurs des cultures collectives :
Définition de soi comme partie du groupe
Subordination des buts personnels aux buts du groupe
Préoccupation pour l'intégrité du groupe
Attachement affectif interne pour le groupe

Adapté de Triandis et al., 1988, p. 335.

chinoise, les individus ne se mettent pas en file d'attente en général mais se rassemblent simplement autour d'un lieu. Leur réponse est donc faussée et ne doit pas être interprétée à l'égale d'un « oui » exprimé dans une culture où on forme des files d'attente (Wheeler, 1988). Certaines questions sont même encore plus inappropriées lorsqu'on les extrait de leurs origines culturelles. Dans le CPS, une question demande aux sujets s'ils sont d'accord avec cet énoncé : « Si un téléphone payant rendait trop d'argent, je le remettrais dans le téléphone » (Brief & Comrey, 1993, p. 272). Pour la traduction du test à destination de la Russie, il fallait changer la question. Les téléphones russes ne rendent pas la monnaie. Dans la traduction, la question demande si les sujets rendraient un excès de monnaie à un employé de magasin ; mais aucune traduction n'est parfaitement adéquate. Lorsqu'on cherche des items équivalents, on peut être amené à d'intéressantes substitutions. Paul Kline (1988), s'appuyant sur une étude antérieure de Field (1960), pense que demander à un Ghanéen « Rendez-vous régulièrement visite au tombeau du saint ? » est équivalent à demander à un Californien : « Avez-vous votre propre psychanalyste ? ». La culture ne peut s'effacer, quelque soignée que soit la traduction ; c'est une partie intégrante de la personnalité.

Individualisme et collectivisme

Harry Triandis et ses collaborateurs ont décrit des cultures dans leurs divers comportements envers l'individualisme et le collectivisme. De manière constante, les individus appartenant à des **cultures individualistes,** comme les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie, se définissent eux-mêmes comme des individus à la poursuite d'objectifs personnels. En revanche, pour les individus appartenant à des **cultures collectives,** comme la Chine, l'Afrique et l'Amérique latine, le groupe l'emporte sur leur propre bien-être et ils sont plus enclins à se préoccuper de ce que les autres pensent (tableau 4-III). La croissance économique est plus élevée dans les pays individualistes, de même pour le nombre de procès (Triandis et al., 1988). Dans les cultures individualistes, les

individus tendent à valoriser l'égalité, la liberté et le fait de jouir de la vie ; au contraire des individus de cultures collectivistes, dont les valeurs se portent sur l'ordre social, l'humilité, le fait d'honorer les parents et les aînés et de préserver son image publique (Triandis, McCusker & Hui, 1990).

À travers le monde, les individus se préoccupent davantage des membres de leur famille immédiate et de leurs amis proches que des étrangers et simples relations. Le niveau général de préoccupation est cependant plus élevé dans les cultures collectives. Selon les estimations des chercheurs en ce domaine, « la façon dont un individualiste traite un voisin est similaire... à celle dont un collectiviste traiterait un étranger » (Hui & Triandis, 1986, p. 240). Les États-Unis possèdent une culture individualiste alors que l'Inde possède une culture plus collectiviste. Lorsqu'ils émettent leurs obligations morales envers les autres, les Américains expriment moins d'obligation à aider les étrangers que ne le font les individus en Inde ; et ils accordent plus d'importance à leurs choix individuels et moins à leurs obligations sociales que ne le font les Indiens (Miller, Bersoff & Harwood, 1990).

Sur les tests de personnalité, l'individualisme américain se reflète dans les comparaisons avec les autres pays. Ainsi, à l'échelle de Rotter du Lieu Interne-Externe de Contrôle [Rotter's Internal-External Locus of Controle Scale] (Rotter, 1966), les étudiants du sud des États-Unis sont apparus plus secrets que les étudiants de Pologne (qui obtenaient aussi des scores plus élevés que les Américains aux croyances paranormales) (Tobacyk & Tobacyk, 1992). Dans les cultures collectives comme la culture japonaise, les individus se définissent par rapport à un contexte spécifique ; alors que dans les pays de culture individualiste comme les États-Unis, les individus sont davantage portés à proférer des affirmations abstraites, détachées de tout contexte. Un étudiant américain est donc plus enclin à dire « Je suis timide », là où un étudiant japonais énoncerait le contexte de son affirmation : « Je suis timide *à l'école* » (Cousins, 1989).

Les concepts d'individualisme et de collectivisme* sont éclairants. Ils aident ainsi à comprendre pourquoi les estimations des crimes sont plus basses dans certaines cultures (collectives) que dans d'autres (individualistes). L'individualisme engendre un déclin du contrôle social sur l'individu. Mais les concepts apparaissent plus complexes lorsque l'on vient à considérer les détails. Les individus peuvent se montrer tournés vers les autres dans certains contextes mais centrés sur eux-mêmes dans d'autres situations. En outre, quelques découvertes d'anomalies posent question. Les étudiantes de l'Illinois, par exemple, se sont révélées plus interdépendantes vis-à-vis de leurs amis que ne l'étaient les individus des pays à culture collective en Asie et en Amérique du Sud (Triandis et al., 1988).

Bien sûr, dans chaque culture existent des individus davantage tournés vers leurs propres objectifs et d'autres à l'esprit plus communautaire. Pour clarifier leurs références aux variations à l'intérieur d'une culture, Harry Triandis et ses collègues usent du terme d'**allocentrisme**, soit la tendance d'un individu à valoriser les objectifs du groupe, ce qui correspond au terme « collectif » quand on désigne la culture tout entière. De même ces chercheurs utilisent le terme d'**idiocentrisme** pour désigner l'individualisme d'une personne, réservant le mot d'« individualiste » à la culture tout entière. Une personne allocentrique, dans une culture individualiste, aura une faible expérience du conflit entre valeurs personnelles et normes culturelles. De façon similaire, une personne idiocentrique dans une culture individualiste aura le sentiment d'une congruence

* N.d.T. : à ne pas confondre avec le sens français de « collectivisation des moyens de production économique » dans le modèle communiste.

TABLEAU 4-IV **Échantillons d'items pour l'évaluation de l'idiocentrisme comparé à l'allocentrisme**

1. Si le rythme du groupe ralentit, il vaut mieux quitter ce dernier et travailler seul (idiocentrisme).
2. Gagner, c'est la seule chose qui compte (idiocentrisme).
3. Il est fou d'essayer de préserver les ressources naturelles pour les générations futures (allocentrisme).
4. Les opinions de mes parents ne comptent pas dans le choix d'un(e) conjoint(e) (idiocentrisme).
5. Même si leur enfant recevait le prix Nobel, les parents ne devraient en aucun cas se sentir honorés (allocentrisme).

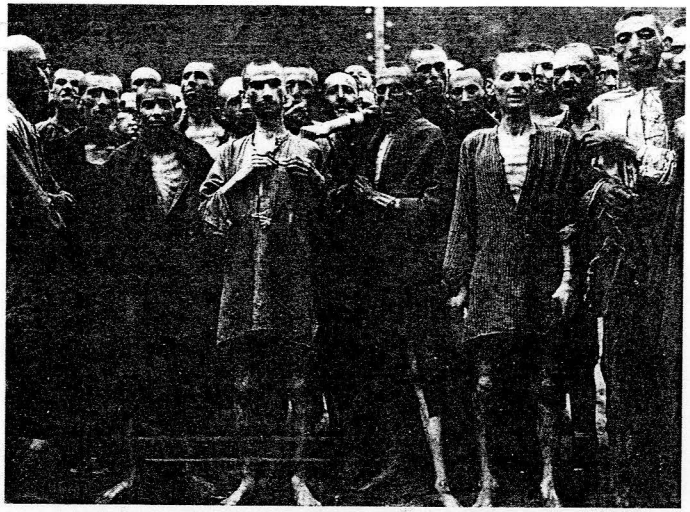
Adapté de Triandis et al., 1988, p. 330. L'évaluation de ces échantillons est répartie sur trois facteurs, qui sont combinés dans ces échantillons d'items.

entre elle-même et la société. Les individus idiocentriques ont tendance à se soucier de réussite et sont plus solitaires que les individus allocentriques, qui bénéficient de davantage de soutien social (Triandis et al., 1985). Triandis et ses collègues ont évalué l'élément d'idiocentrisme par rapport à l'allocentrisme avec une échelle d'auto-évaluation (tableau 4-IV). Triandis (1988) pense que les Hispaniques et les Hawaïens sont moins individualistes qu'on ne l'est dans la culture dominante américaine. Parmi les recrues de la Marine américaine, les Hispaniques sont plus allocentriques que les autres. Ils sont plus soucieux que les autres des « bonnes relations interpersonnelles et de l'harmonie, de la soumission aux représentants de l'autorité, de l'interdépendance, de la loyauté et de la confiance » (Hui & Triandis, 1986, p. 228).

Quelques précautions finales dans l'interprétation des différences entre les groupes

L'étude des différences entre les groupes est une question sensible. Les études scientifiques qui estiment (ou peuvent être mésinterprétées dans le sens d'une estimation) qu'un groupe est supérieur à un autre peuvent alimenter le préjugé racial en société. Le simplisme qui fit rage dans les débats médiatiques à propos des différences d'intelligence entre les races, après la publication de *The Bell Curve* (Herrnstein & Murray, 1994), illustre ce danger. Marvin Zuckerman (1990b) a prévenu les psychologues : une étude scientifique mal conduite sur les différences entre les races soutient le racisme et pose donc des problèmes éthiques. Il somme les chercheurs de ce domaine de se montrer scientifiquement plus rigoureux. En plus d'affronter toutes les difficultés que posent les échantillonnages appropriés de groupes et de trouver des évaluations valides pour tous les groupes, les chercheurs, comme nous tous, subissent l'influence de postulats d'ordre culturel. Des préconceptions peuvent les égarer en les conduisant à perpétuer des mythes culturels : ils peuvent alors parfois mésinterpréter des

Après tout, faut-il étudier les différences raciales et ethniques ? Lorsque l'on découvre des différences, certains craignent que nous encourions le risque de contribuer aux croyances utilisées pour justifier des actions inhumaines à l'encontre de groupes minoritaires. D'autres comptent qu'une recherche objective pourra corriger les préjugés sur les différences raciales.



données pour demeurer en conformité avec ces postulats (Stewart & Lykes, 1985).

Lorsque nous étudions la race, le sexe ou tout autre caractéristique d'un groupe, il faut nous souvenir que nous ne faisons que décrire des individus à un moment donné. Le changement culturel se produit vite. Ce changement rendra les différences de groupe les plus certaines aujourd'hui, obsolètes demain. Les efforts de la recherche, cependant, conduisent vers une analyse de l'évaluation plus rigoureuse et à des modèles de personnalité plus affinés.

LES POINTS À RETENIR

• L'étude des différences entre les groupes fournit des indications sur les origines de la personnalité ainsi que des normes pour l'évaluation des individus appartenant à différents groupes ; il s'agit néanmoins d'un domaine conflictuel.

• En bien des façons, plusieurs groupes d'individus sont beaucoup plus ressemblants que différents.

• Les disparités entre les sexes peuvent avoir des causes biologiques et/ou culturelles. Le terme *genre* est souvent utilisé pour accentuer l'importance de la culture.

• La méta-analyse est une technique statistique qui combine plusieurs études pour faire apparaître un modèle global des résultats.

• On considère que les tendances individuelles des hommes sont plus élevées que celles des femmes, et l'inverse pour les relations sociales.

• Les hommes sont plus serviables avec les étrangers dans des situations impliquant la force physique et le danger.

• Les femmes manifestent plus d'attention et d'empathie à leurs amis.

• De nombreuses études montrent une affectivité plus grande chez les femmes dans les auto-évaluations, à l'exception du fait que la colère est plus élevée chez les hommes.

• Les hommes montrent plus d'agressivité dans les situations expérimentales impliquant douleur morale ou dommage physique.

• Dans certaines études, on signale un conformisme plus important chez les femmes, mais ce résultat subit l'influence du statut social et du sexe de l'expérimentateur.

• Les aptitudes intellectuelles présentent des schémas différents dans les deux sexes : les hommes sont supérieurs dans les aptitudes mathématiques visuelles-spatiales, et les femmes le sont en capacités verbales. Ces différences sont cependant très faibles.

• Dans l'évaluation de l'équilibre mental, les femmes obtiennent un score plus élevé (une santé moindre) en névrose, ce qui coïncide avec leur affectivité plus grande ; mais elles atteignent aussi un score plus élevé (une santé meilleure) sur la force de l'ego.

• De façon générale, les disparités entre les sexes sont faibles ; elles subissent l'influence de facteurs culturels et sont soumises, par conséquent, au changement.

• La recherche sur les populations minoritaires présente des limites et suscite des controverses.

• Les minorités paraissent souvent en moins bonne santé dans les auto-évaluations sur la santé mentale, mais les interprétations de ces scores doivent prendre en compte l'impact des facteurs culturels.

• Dans les groupes minoritaires, la personnalité est soumise au degré d'acculturation dans le courant culturel dominant.

• Beaucoup d'éléments compliquent l'interprétation des différences raciales, ethniques et culturelles entre les groupes, y compris les effets des attentes sociales, la difficulté à définir les groupes, l'inadéquation de l'échantillonnage, la confusion entre les variables et les effets de l'acculturation.

• Pour comparer valablement des groupes, il faut qu'un test soit valide dans les deux groupes.

• La recherche émique élabore des tests à l'intérieur d'une culture. La recherche ethnique établit des comparaisons transculturelles, en se servant de tests reconnus pour être valides dans les différentes cultures.

• Une bonne partie de la recherche transculturelle se sert de tests de personnalité standard, mais les tests doivent être validés dans chaque culture. Les chercheurs se fient davantage aux tests s'ils contiennent des facteurs avérés similaires à travers les cultures, et si les traductions d'une langue à une autre ont été confirmées par la méthode de traduction en retour.

• On classe souvent les cultures comme individualistes ou collectives, suivant qu'elles mettent l'accent sur les objectifs et le bien-être de l'individu ou du groupe.

GLOSSAIRE

Acculturation Changement culturel qui survient lorsqu'une personne se trouve en contact direct avec un groupe culturel différent.

Allocentrisme Tendance de l'individu à valoriser les objectifs du groupe.

Approche émique Élaboration d'évaluations à l'intérieur d'une culture, au lieu d'utiliser des outils existants élaborés dans une autre culture.

Approche éthique Utilisation des tests dont on a démontré la validité universelle à travers les cultures.

Confondre Corréler, comme deux variables peuvent l'être, tout en rendant difficile la connaissance de la cause des changements dans les autres variables.

Cultures collectives Cultures dans lesquelles les objectifs et le bien-être du groupe prennent le pas sur l'individu.

Cultures individualistes Cultures qui valorisent les objectifs individuels, personnels.

Déviation Mésinterprétation d'un test, comme lorsqu'il sert à établir une comparaison à l'aide de normes inappropriées.

Empathie Éveil et sensibilité aux sentiments d'une autre personne.

Ethnicité Aspects sociaux et culturels des comparaisons sociales entre les groupes.

Genre Terme utilisé pour désigner le fait d'être homme ou femme, connotant que les différences entre l'un et l'autre sont dues à la culture (plutôt qu'à la biologie).

Idiocentrisme Tendance d'un individu à valoriser les objectifs individuels, personnels plutôt que les objectifs de groupe.

Individualité Accent mis sur la séparation d'avec autrui.

Lien social Accent mis sur les relations avec autrui.

Méta-analyse Technique statistique utilisée pour combiner plusieurs études qui testent la même hypothèse, afin de déterminer un résultat d'ensemble.

Normes Scores types utilisés comme fondements de l'interprétation des scores d'un individu.

Race Aspects biologiques des différences existant parmi les populations d'individus.

Rôle suivant le sexe Comportements attendus et approuvés par la société, différents pour les hommes et les femmes.

Sexe Masculin ou féminin, connotant que les différences entre l'un et l'autre sont dues à la biologie.

Statut socio-économique En société, statut soumis à l'influence du revenu, de l'éducation, du niveau professionnel et de variables similaires.

Traduction en retour Méthode destinée à déterminer si un test a été adéquatement traduit dans une langue étrangère : on retraduit le test dans la langue d'origine pour observer s'il conserve le même sens.

Transculturel Qui compare différents pays ou cultures.

Validité d'un test Qualité d'un test dont il a été démontré qu'il mesure ce qu'il est censé mesurer.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Énumérez plusieurs variables qui selon vous, sont probablement confondues avec les différences entre deux groupes (comme les hommes et les femmes, les Afro-Américains et les Américains blancs, ou deux autres groupes choisis par vous). Pouvez-vous imaginer un moyen quelconque de savoir si ces variables confondues sont à l'origine de l'évaluation de différences de personnalité entre les groupes ?

2. Pensez-vous que l'on devrait utiliser des normes différentes pour décider d'admettre de nouvelles recrues provenant de différents groupes (femmes ou minorités ethniques, par exemple) dans un collège ? Ou devrait-on évaluer la candidature de chacun en fonction du même score sélectif d'admission, sans considération du milieu de provenance ?

3. Discutez des objections que l'on pourrait faire à l'étude des différences en raison du sexe. Pensez-vous que les psychologues soient fondés à poursuivre l'étude des disparités entre hommes et femmes ? Pourquoi le sont-ils ou pourquoi ne le sont-il pas ?

4. Résumez les disparités entre hommes et femmes relevées par les chercheurs. D'après votre expérience, existe-t-il des individus qui constituent des exceptions à ces éléments généraux ? Dans l'ensemble, êtes-vous convaincu que les sexes diffèrent de la façon décrite par les chercheurs ?

5. Lorsque la plupart des individus apprennent que la recherche vient de découvrir de nouvelles différences entre les sexes, pensent-ils que ces différences ont une origine biologique ou culturelle ? Quel est l'effet produit par cette hypothèse sur l'interprétation des résultats ?

6. D'après ce que vous supposez, pourquoi fait-on si peu de recherche sur les populations minoritaires ?

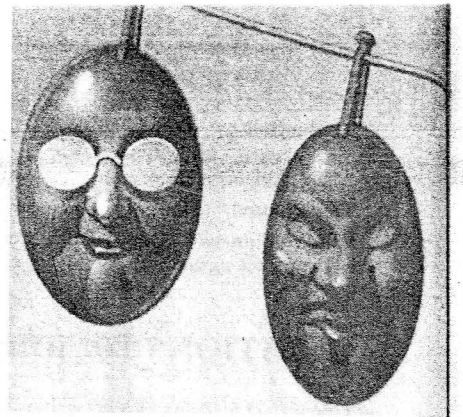
7. Pensez-vous que les étudiants et les psychologues puissent discuter les résultats de la recherche sur les différences raciales et ethniques de façon déviée ?

8. Supposez qu'un étudiant en psychologie de votre établissement, administre des tests de personnalité aux étudiants et signale les scores de groupes raciaux et ethniques. Que vous attendez-vous à découvrir ? De quelles précautions vous entoureriez-vous avant d'interpréter les résultats ?

9. Quels traits de personnalité seraient plus fortement encouragés dans une culture individualiste que dans une culture collective ?

10. Quel conseil donneriez-vous au responsable d'un programme radiophonique ou télévisé pour faire un reportage sur les disparités selon le sexe et la race ?

CHAPITRE 5



L'étude des individus

Bien que les chercheurs de la personnalité s'efforcent de développer des concepts et des outils capables de s'appliquer universellement, nous avons vu que la diversité de l'espèce humaine complique cet objectif. Comme l'a montré le chapitre précédent, il nous faut prendre en compte les différences relatives au genre, à la race et à l'ethnie si nous voulons interpréter le score rempli par une personnalité à partir de normes appropriées. Certainement, si notre but est de comparer une personnalité à une autre, des normes appropriées sont essentielles. Ces comparaisons sont-elles, cependant, suffisantes, pour comprendre une personnalité ? Même les populations dont le genre, la race, l'ethnie sont uniques, présentent une forte variabilité. Peut-être le défi que représente la compréhension de la personnalité chez un individu est-il même plus fondamental encore que la quête d'un groupe de comparaison approprié.

Peut-être devrions-nous nous efforcer d'étudier une seule personne à la fois. Un chercheur qui utilise l'approche **idiographique** étudie un seul individu, et réunit suffisamment d'observations pour le décrire très en détail. Les théoriciens et chercheurs évoqués dans ce chapitre aspirent à en savoir davantage sur les individus, objets de notre description. Ceci signifie souvent l'abandon des plus populaires outils **nomothétiques** (qui mesurent les différences individuelles à l'intérieur d'un groupe), considérés jusque-là. Quelques-uns des thèmes étudiés à l'aide de la démarche idiographique sont présentés dans le tableau 5-I.

La démarche idiographique tire son origine de la pratique clinique (la psychothérapie) et, dans une moindre mesure, des études universitaires sur la personnalité. Les cliniciens, quelles que soient leurs convictions théoriques, ont toujours eu affaire avec les individus que sont leurs clients. On leur a parfois reproché de laisser des convictions théoriques ancrées les aveugler sur le caractère unique de l'individu qu'ils avaient pour client. Il est cependant beaucoup plus facile, et de loin, de surestimer l'individualité d'un sujet de recherche répondant à un questionnaire dans un vaste groupe, souvent totalement anonyme pour le chercheur.

TABLEAU 5-I **Quel est l'objet d'étude des chercheurs chez les individus ?**

- Traits d'un individu
- Les traits les plus pertinents, relevés sur une liste nomothétique, afin d'étudier un individu particulier
- Thèmes centraux dans la vie d'un individu
- Différentes réponses faites par un individu, rangées depuis les plus vraisemblables ou les préférées jusqu'aux moins vraisemblables ou préférées
- Description de l'expérience subjective individuelle, en précisant comment l'individu interprète les différents événements de sa vie
- Série de variables (traits) concernant un individu, comprenant des descriptions statistiques à l'aide de l'analyse factorielle et corrélationnelle
- Causes d'un comportement d'un individu ou du développement de la personnalité
- Prédiction de ce que fera un individu dans le futur

Adapté, avec modifications, de Runyan, 1983, p. 415.

Brève histoire de la perspective idiographique

La perspective idiographique n'a jamais été un thème dominant dans l'étude de la personnalité ; mais elle a représenté un courant minoritaire durable et a bénéficié d'une attention renouvelée (Pervin, 1985). Dans le passé, les critiques prétendirent que la méthodologie scientifique, dans sa rigueur, était incompatible avec la position idiographique. À mesure que les méthodes de recherche gagnaient en sophistication, la position idiographique voyait s'accroître sa crédibilité méthodologique.

James Lamiell (1981) affirme que l'étude de la personnalité doit porter sur les processus individuels qui animent cette dernière, approche qu'il dénomme « idiothétique ». On a employé d'autres termes en *idio* pour insister sur l'étude des individus, comme « idiodynamisme » et « idioverse » (Rosenzweig, 1958), « idiovalidation » (Harris, 1980) et, bien sûr, « idiographique ». Cet accent sur la racine *idio* **signifie qu'il nous faut comprendre l'individu et non pas seulement ses relations, féminines ou masculines, dans le groupe.**

Les « Traits uniques » de Gordon Allport

Gordon Allport, dont le concept de trait fonda la démarche du même nom décrite au chapitre 3, prétendait que les chercheurs de la personnalité devaient

étudier aussi bien les individus que les groupes. Il était convaincu qu'il n'y a pas deux individus pour posséder exactement les mêmes traits. Un chercheur nomothétique « ne doit pas évaluer directement le trait individuel qui s'incarne, seul, comme une disposition neuropsychique et comme une unité irréductible de la personnalité. Ce que fait le chercheur, c'est une évaluation d'un *aspect* commun de ce trait, une partie de ce dernier qui prend des formes communes d'expression culturelle » (Allport, 1937, p. 298). Un chercheur pourrait dire, par exemple, que deux individus possèdent chacun le trait du « caractère consciencieux », mais ce caractère revêt des formes différentes d'une personne à l'autre. L'une peut être ponctuelle et minutieuse dans l'accomplissement de son travail de classe ; l'autre peut insister sur un partage équitable du travail autour d'elle. Toute recherche nomothétique engage une compréhension surgénéralisée et faussée des individus.

Mettant en œuvre son propre conseil, Allport étudia les individus. Il rendait souvent compte de cas individuels dans ses conférences comme dans ses publications (Lewis, 1985). L'analyse qu'il fit, sur une femme à partir de sa correspondance, est devenue un classique : *Letters from Jenny* (Allport, 1965).

Malgré ses convictions, Allport ne put persuader la majorité des chercheurs de l'importance de sa démarche idiographique. La difficulté résidait peut-être non tant dans sa position que dans la manière inadéquate avec laquelle il la défendit (selon Lamiell, 1987). Il ne s'agissait pas, cependant, de la seule croisade d'Allport. D'autres échouèrent à convaincre les scientifiques car leur insistance sur la subjectivité et l'intuition était difficile à concilier avec le discours objectif de la science (Turner, 1967, p. 288-291). Les chercheurs, dans leur grande majorité, continuèrent leur travail en étudiant les groupes et en ignorant l'individu.

Le défi de Carlson : découvrir la personne perdue

À propos des comparaisons nomothétiques entre individus, on doit un plaidoyer sans détour à l'alternative de Rae Carlson, qui posa une question en forme de provocation : « Dans la recherche sur la personnalité, où est donc la personne ? » (Carlson, 1971, p. 203). Cette experte examina 226 articles de recherche publiés dans deux journaux prestigieux (*Journal of Personality* et *Journal of Personality and Social Psychology*) et trouva de graves inadéquations dans la littérature spécialisée. Parmi ses critiques, on trouve les attendus suivants :

- Soixante et onze pour cent des études ont recueilli des données à partir de seuls sujets étudiants.
- Soixante-dix-huit pour cent des études n'ont recueilli de données qu'à partir d'une seule séance de tests.
- Soixante-dix-huit pour cent des études ont utilisé des méthodes de recherche expérimentales (dans lesquelles les sujets répondaient dans une situation ayant fait l'objet d'une manipulation).
- Cinquante-sept pour cent des études ont entraîné la déception des sujets en quelque point.

Si les chercheurs de la personnalité espéraient comprendre comment les adultes, en dehors du cadre du collège, se comportent dans le temps et à l'intérieur de leurs propres mondes (hors du laboratoire), il est évident qu'ils ne disposaient pas d'un tableau complet.

Quelle alternative alors ? Carlson (1971, 1982) plaida pour la **personnologie**. Cette tradition étudie les individus dans la complexité de leurs univers sociaux et biologiques et s'attache à l'individualité et à ses luttes. Selon les affirmations de Carlson (1982), cette recherche requiert l'étude des individus en profondeur, sur la durée. Quelques études classiques s'y sont employées : des équipes de professionnels ont recueilli plusieurs feuillets remplis de données pour chaque individu (par exemple, Block, 1971 ; Murray, 1938) ; d'autres études en nombre leur ont succédé. Pourtant, il ne s'agit pas du mode de travail le plus courant chez les chercheurs. Cela requiert en premier lieu une équipe de chercheurs pour recueillir et analyser une énorme quantité de données, ce qui s'avère très coûteux.

D'autres chercheurs rejoignent l'étude de la personne

William McKinley Runyan est un ardent avocat des méthodes idiographiques. Selon lui, « l'objectif de comprendre les *personnes individuelles* est l'un des plus importants de la psychologie de la personnalité » (Runyan, 1983, p. 417 [italiques de l'auteur du présent ouvrage] ; voir aussi Runyan, 1990). L'appel en faveur d'une approche individuelle holiste, qui considère la personne tout entière et non simplement une sélection de traits, un appel de ce genre s'est fait entendre récemment (Magnusson & Törestad, 1993).

Pourquoi a-t-on besoin d'une étude des individus ? Quel est l'élément défectueux de l'approche par les traits, qui évalue les différences individuelles ? Si nous parvenons à connaître les scores d'une personne à différents tests de personnalité, n'est-ce pas suffisant ? La réponse est négative. Considérez l'exemple suivant : on compare une démarche nomothétique type, étudiant un groupe d'individus, avec une démarche idiographique centrée sur un individu. Les études de groupe montrent que la Névrose et le Caractère consciencieux sont corrélés négativement ; les individus qui ont un score élevé sur une des deux variables ont habituellement un score bas sur l'autre (Costa, McCrae & Dye, 1991). Cependant, l'association des deux variables peut se renverser à l'intérieur de l'individu. Lorsque le caractère névrotique s'abaisse chez un sujet (qui s'est peut-être résolu à affronter les causes de son angoisse), il ou elle peut devenir plus consciencieux qu'auparavant, au lieu de l'être moins. Les études de groupes évaluent les scores sur les traits. Les études d'individus évaluent les processus psychologiques, c'est-à-dire les changements à l'intérieur d'un individu. Ces derniers recouvrent des phénomènes différents. James Lamiell en expose carrément les difficultés : « ***La preuve d'ordre empirique qui génère la recherche sur les différences individuelles*** **[c'est-à-dire les études de groupe]** ***ne possède pas la moindre légitimité d'interprétation au niveau de l'individu.*** » (Lamiell, 1987, p. 15). Quelques tenants de l'étude des individus vont jusqu'à exclure l'étude des différences individuelles (approche nomothétique par les traits) du centre du domaine de la personnalité. Comme le formule Jesse Harris, le problème est le suivant : « Il est au moins aussi important de savoir comment [un] trait est relié à un autre dans la même personne, qu'il l'est de savoir comment ce trait se relie à ses reproductions dans 1 000 autres personnes. » (1980, p. 742).

L'approche par variable modératrice La plupart des chercheurs n'adopteraient pas totalement l'idiographie ; beaucoup, cependant, ont fait figurer quelques éléments de la perspective idiographique dans leur recherche. Étudions l'approche suivante, avancée par Daryl Bem et Andrea Allen. Si l'on vous demande si vous manifestez un trait de manière constante à travers les situations (l'amitié, par exemple), vous répondrez peut-être oui ou « non, cela dépend ». Si vous vous déclarez constant(e) sur ce trait, ce dernier prédira votre comportement mieux que ne le feraient des traits sur lesquels vous vous seriez déclaré(e) moins constant(e) (« cela dépend ») (Bem & Allen, 1974). Une variable telle que la constance, qui exerce un effet sur les relations entre deux autres variables s'appelle une **variable modératrice.** La constance est donc un facteur modérateur du rapport entre trait et comportement. Y en a-t-il d'autres ?

On trouve un autre facteur modérateur dans la possibilité d'observer les comportements relatifs aux traits. Les traits que les autres pensent observer prédisent mieux le comportement que ceux qui sont moins observables (Kenrick & Stringfield, 1980). Pour une personne qui affirme posséder les traits de « morosité » et d'« ambition », mais qui déclare que les autres peuvent observer la morosité mais non l'ambition, la morosité prédira mieux alors son comportement que l'ambition ne le fera. Évident, non ? Cependant, cette démarche constitue une avancée par rapport à la simple méthode nomologique qui s'efforce de prédire le comportement de tout un chacun à partir de la même série de traits. L'approche par variable modératrice constitue, selon les termes de Hubert Hermans et Han Bonarius (1991a), « un renversement en faveur de l'individualité des personnes » (p. 204).

La modification des approches traditionnelles aux fins de reconnaissance de l'individu Dans la foulée de la démarche de Daryl Bem et Andrea Allen, plusieurs explorations récentes de la personnalité ont utilisé des techniques idiographiques d'estimation au lieu d'attribuer exactement les mêmes évaluations de trait à chacun. Les sujets sont ainsi autorisés à choisir leurs propres caractéristiques pour classer les individus dans les études de perception de la personnalité (par exemple Pavelchak, 1989). On a mis au point une méthode d'évaluation de l'estime de soi qui demande aux sujets d'évaluer l'importance de divers domaines (réussite dans ses entreprises, relations sociales, qualités personnelles) dans la constitution de l'estime de soi (Overholser, 1993). Ces avancées proviennent en partie de considérations théoriques qui reconnaissent le caractère unique de l'individu. En outre, le développement de l'informatique a facilité le tout en rendant possible la traduction de théories plus complexes en méthodes aisées à manipuler pour l'analyse des données.

Toutes les approches que nous avons envisagées jusqu'ici utilisent toujours, cependant, des données recueillies à partir de groupes de sujets. Bien que l'on aperçoive, à travers ces méthodes, combien les démarches nomothétiques ont été modifiées dans le sens de la reconnaissance des individus, ce ne sont pas des **études individuelles pleines et entières. Penchons-nous à présent sur les procédés utilisés, dans le passé, pour étudier l'individu.**

Études de cas cliniques

Les thérapeutes et autres praticiens rapportent leurs observations de patients ou de clients individuels sous la forme d'**études de cas.** Ces comptes rendus informent sur les éléments d'arrière-plan qui entourent l'individu, décrivent la personnalité et souvent l'expérience thérapeutique. Les études de cas peuvent servir à décrire des phénomènes inhabituels ou intéressants et à développer ou confirmer des chaînons théoriques. Ce sont des sources utiles pour les cliniciens formateurs (Jennings, 1986). Bien que beaucoup de chercheurs mésestiment la méthode d'étude des cas, lui reprochent de manquer des contrôles scientifiques appropriés, cette méthode constitue historiquement la plus fondamentale de la recherche clinique (Runyan, 1982a, 1982b).

Ceux qui rédigent les études de cas sont guidés par une théorie particulière dans leur analyse ; cette théorie les aide à déterminer les détails importants et à savoir ce qui a entraîné la personnalité à se développer de cette façon. La psychanalyse est une théorie psychologique ainsi qu'une méthode thérapeutique mise au point au XIXe siècle et au début du XXe par Sigmund Freud. Freud publia des histoires de cas afin d'illustrer les thèses psychanalytiques et l'idée, en particulier, que différentes formes de déséquilibre résultent de l'expérience infantile et d'un conflit sexuel inconscient. Le « cas Dora » illustre sa théorie suivant laquelle des conflits sexuels peuvent mener à l'hystérie, forme particulière de déséquilibre. Son analyse d'un petit garçon de cinq ans, le Petit Hans, illustre le développement d'une phobie (peur irrationnelle). Selon Freud, le Petit Hans en vint à craindre les chevaux en raison de ses conflits sexuels infantiles (le conflit œdipien). En outre, Freud (1963) relata un autre cas de phobie (« l'Homme aux Loups »), l'étude d'une névrose obsessionnelle (« l'Homme aux Rats »), ainsi qu'un trouble paranoïaque (« le cas Schreber »). L'analyse, par Freud, d'Anna O représente son exposé classique de la cure thérapeutique à l'aide de la méthode psychanalytique (Breuer & Freud, 1925/1955 ; Ellenberger, 1972).

Au contraire de Freud, dont les études de cas rapportent les troubles aux conflits sexuels et aux expériences infantiles, d'autres théoriciens ont évoqué des origines différentes pour expliquer les problèmes de la personnalité. On trouve, parmi les interprétations théoriques alternatives d'études de cas, la psychologie humaniste, qui s'attache à l'expérience subjective et à la croissance (Rogers, 1961a), la théorie de l'apprentissage social, qui met l'accent sur les situations et notre manière de les envisager (Mischel, 1968, p. 262-272), et la théorie de la construction personnelle, qui se porte sur les idées individuelles de compréhension du monde social (Feixas & Villegas, 1991 ; Neimeyer, 1992 ; Viney, 1981).

Les études de cas fournissent de riches descriptions de la personnalité, mais elles ont leurs insuffisances. Elles reposent sur le jugement subjectif de la personne qui, pour les rapporter, sélectionne l'information qui lui semble pertinente à partir d'observations étendues ; peut-être d'autres personnes jugeraient-elles pertinentes d'autres données d'information, trouvant même des témoignages qui contredisent les interprétations du rapporteur et surestimées par lui. **De plus, le clinicien qui relate l'étude a pu influer sur les dires du patient, à travers le choix de ses questions ou par des méthodes moins directes comme des** manifestations d'intérêt ou d'approbation non verbales. Donc la sélectivité du rapport et l'influence de l'observateur sur le patient rend les histoires de cas moins objectives que ne l'exige la méthode scientifique. Qui plus est, dans la mesure où les études cliniques de cas utilisent les patients en thérapie comme sujets, nous ne pouvons certifier leur pertinence dans la compréhension de la population générale.

La psychobiographie

Peut-on appliquer la méthode de l'étude de cas aux individus qui ne sont pas des patients ? Cela est possible. La **psychobiographie** consiste dans l'application d'une théorie psychologique à la compréhension de matériels biographiques. Ces derniers comprennent des documents personnels variés, comme les journaux intimes, les lettres, les mémoires et les autobiographies (Wrightsman, 1981). Dans le passé, les psychobiographies furent presque toujours produites dans une perspective psychanalytique, c'est-à-dire fondées sur la théorie psychanalytique de Freud et sur les révisions de la même théorie proposées par d'autres. Dans les dernières décennies, la littérature psychobiographique et le champ psycho-historique qui lui est relié se sont spectaculairement accrus (Runyan, 1987, 1988b). À présent, différentes théories, autres que la psychanalyse, servent aussi de guides à la psychobiographie, et le domaine a gagné en audience (McAdams, 1988 ; Runyan, 1982b).

Psychobiographie psychanalytique

Psychanalyse et psychobiographie possèdent d'étroites affinités. John Mack rapporte les origines de l'intérêt psychanalytique pour la psychobiographie à la période qui va de 1906 à 1910, lorsque Freud et ses disciples « cherchèrent à trouver dans les vies et les ouvrages d'artistes et d'écrivains confirmation de l'importance de la sexualité dans la formation de la psychopathologie » (1980, p. 545). En plus de la sexualité, la psychanalyse met l'accent sur le développement, de l'enfance à l'âge adulte et fournit un cadre à la compréhension de l'expérience subjective comprenant les affects et les rêves. Ces thèmes ont acquis de l'importance en psychobiographie.

Certains psychologues ont prétendu que seuls les cliniciens, de préférence ceux qui sont formés à la psychanalyse, sont préparés à l'analyse psychobiographique (Munter, 1975 ; Pois, 1990). Cette précaution veut parer un danger : un biographe pourra commettre des erreurs d'interprétation du fait de problèmes personnels non résolus (Falk, 1985). La formation psychanalytique est censée résoudre ces difficultés personnelles et rendre le clinicien plus objectif à propos des problèmes du patient, vraisemblablement aussi dans l'analyse des psychobiographies des non-patients. Dans certains cas, les biographes non psychanalystes ont collaboré avec des psychanalystes pour pouvoir rédiger des biographies plus éclairées (Baron & Pletsch, 1985).

Conjointement aux histoires de cas de certains de ses patients, Sigmund Freud écrivit les analyses de plusieurs individus fameux qu'il n'avait jamais rencontrés, notamment l'artiste Léonard de Vinci (1910/1957) et le patriarche juif Moïse (1939/1959). Dans ces études, Freud fit remonter la créativité ainsi que d'autres forces psychiques aux racines d'aspects inconscients de la personnalité (lesquels, d'après lui, constituaient aussi les sources de la névrose). Il rapporta la peinture de la célèbre Mona Lisa au fait que Léonard de Vinci eut deux mères, une mère naturelle et une belle-mère. Freud fonda beaucoup de son analyse spéculative, admise par lui comme telle, sur la relation par Léonard d'un souvenir d'enfance précoce. Dans ce souvenir, un vautour fondait sur Léonard dans son

TABLEAU 5-II **Conseil de Freud aux psychobiographes**

- Éviter les arguments fondés sur un seul indice.
- Éviter de dévier le sujet psychobiographique vers la pathologie.
- Éviter d'idéaliser le sujet psychobiographique.
- Éviter de tirer des conclusions décisives à partir de données inadéquates.

Adapté de Elms, 1988a.

berceau et s'introduisait dans sa bouche avec sa queue. Freud interpréta ce souvenir comme l'expression d'un désir homosexuel. L'interprétation s'avéra cependant faussée, car il l'avait fondée sur une traduction erronée du texte de Léonard. Le « vautour » était en fait une espèce d'oiseau différente, un milan.

Comme le montre l'erreur de Freud, la psychobiographie n'est pas à proprement parler une méthode. Freud donne quelques directions pour guider la rédaction d'une psychobiographie (tableau 5-II). Néanmoins, il fut critiqué pour avoir enfreint son propre conseil. Alan Elms (1988a) prétend que Freud dut affronter quelques-uns de ses propres problèmes personnels pendant qu'il écrivait la psychobiographie de Vinci et qu'il projeta sur son modèle ce qui était, en vérité, sa propre personnalité. Freud collabora aussi avec le diplomate américain William Bullit pour une étude sur le président des États-Unis Thomas Woodrow Wilson, publiée plusieurs années après la mort de Freud (Freud & Bullit, 1966). Les critiques pensent que ce travail est fait de manière indigente et qu'il est surtout l'œuvre de Bullit plutôt que de Freud (Erikson, 1975 ; Mack, 1971).

L'exemple de Freud inspira d'autres psychobiographies d'inspiration psychanalytique (Loewenberg, 1988). Des artistes inspirés, tels que Beethoven (Ciardiello, 1985), ont été les objets préférés de la psychobiographie psychanalytique. Leon Edel (1953-1971) a analysé l'écrivain Henry James dans cette perspective, en interprétant son œuvre de fiction comme le témoignage de conflits psychologiques. Les interprétations psychanalytiques de personnes manifestant des pathologies sont abondantes et concernent particulièrement des sujets historiquement saillants tels qu'Adolf Hitler (par exemple, Leavy, 1985).

Critique de la psychobiographie psychanalytique C'est sans surprise qu'une entreprise hardie telle que l'application de la théorie psychanalytique à la biographie a été l'objet d'une critique fournie. Bien que, au moyen de la théorie, on puisse expliquer la personnalité à partir des faits, il n'est pas possible de prédire ce qu'elle sera dès sa naissance. Si la névrose et la créativité artistique tirent toutes deux leur origine de l'expérience précoce, pourquoi telle personne souffrira-t-elle d'un état pathologique et telle autre produira-t-elle des œuvres de création ? Ainsi qu'interroge John Mack, « Pourquoi l'apprentissage trop précoce de la propreté (supposé) chez Swift n'en fit-il pas un pur obsessionnel ? » (Mack, 1971, p. 152).

William McKinley Runyan (1988a) a recensé les critiques adressées à la psychobiographie psychanalytique. Il conclut que, sans être dénuées de mérite, ces critiques ne discréditent pas entièrement la psychobiographie. En quoi consistent les insuffisances de cette dernière ? Tout d'abord, la psychobiographie

Quels secrets se dissimulent-ils derrière le sourire énigmatique de Mona Lisa ? Sigmund Freud pensait que les sentiments de Léonard de Vinci pour sa mère et sa belle-mère sont exprimés dans son tableau.

psychanalytique *se fonde sur une preuve inadéquate*. Après tout, la théorie pose que la personnalité est amplement déterminée par les événements des débuts de la vie et de la première enfance, pour lesquels les souvenirs sont rarement fidèles. De façon caractéristique, les psychobiographes ne disposent pas d'une information de première main : ils doivent s'en remettre à des éléments rapportés sur

TABLEAU 5-III **Les verres déformants de la psychobiographie psychanalytique**

La théorie psychanalytique insiste sur ces éléments-ci	*Mais néglige ces éléments-là*
Facteurs psychologiques (par exemple, conflits à propos de besoins de dépendance affective non satisfaits)	Facteurs sociaux et historiques
Processus psychopathologiques (« pathographie »)	Processus normaux et créativité
Moments critiques du développement (l'« erreur de jugement du moment critique »), particulièrement les expériences de la première enfance (qu'Erickson dénomme « originologie »)	Processus normaux et créativité comprenant les expériences post-infantiles, adolescentes et adultes
Événements critiques uniques (« marque de l'événement »)	Effets cumulés de l'expérience

Adapté d'éléments d'information dans Runyan, 1988a, p. 223-224.

leur sujet, lesquels peuvent avoir subi des déformations par des biais inconnus (Mack, 1971), comme l'appui de Freud sur une traduction erronée des souvenirs de Léonard de Vinci. En outre, les psychobiographes se fient souvent à des sources secondes plutôt qu'aux souvenirs authentiques, aux lettres et à d'autres pièces, de telle sorte que même une information qui existe peut avoir été négligée (Anderson, 1981). Deuxièmement, l'analyse *reconstruit* souvent *des événements* à partir de l'enfance, en se fondant sur l'interprétation théorique d'indications fournies par le souvenir de l'adulte. Les souvenirs d'enfance du sujet ne sont pas toujours accessibles au biographe ; et même en ce cas, on ne peut se fier à eux dans la mesure où la recherche a démontré la fragilité et le caractère meuble du souvenir. En troisième lieu, on peut taxer la psychobiographie de *réductionnisme*, car elle s'attache aux seules causes décrites par la théorie psychanalytique et néglige des causes d'égale importance situées en dehors de son champ de vision. L'analyse de la construction de chambres à gaz par Adolf Hitler pour exterminer les Juifs en donne un exemple : l'étude réduit cet acte à des représailles, après que la mère de ce dernier eut été accidentellement tuée par une overdose de gaz anesthésique au cours d'une opération chirurgicale pratiquée par un médecin juif (interprétation critiquée par Loewenberg, 1988). Est-il sensé de réduire l'explication de la vie d'une personne à des facteurs intrapsychologiques, aux expériences précoces et aux événements uniques de l'enfance ainsi qu'à la pathologie ? La psychobiographie d'obédience freudienne suraccentue l'importance de la personnalité dans la cause des événements, alors qu'elle néglige l'histoire de l'environnement social (tableau 5-III).

La subjectivité disciplinée selon Erikson Erik Erikson a utilisé le terme de **psycho-histoire** (Mack, 1971) pour insister sur l'inter-relation qui existe entre la personnalité individuelle et son cadre historique. Cet abord de la

psychobiographie (rebaptisée « psycho-histoire ») met l'accent sur les relations de l'individu avec la société, au contraire de la psychobiographie freudienne plus exclusivement centrée sur l'individu seul (Hutton, 1983 ; Schnell, 1980 ; Wurgaft, 1976).

Erikson a fait l'analyse de figures historiques d'importance : Adolf Hitler et Maxim Gorky (1950), Martin Luther (1962) et le Mahatma Gandhi (1969). Ses études, en dépassant l'individu lui-même, ont montré combien le développement de celui-ci était imbriqué à sa culture et à son histoire ; elles ont aussi montré que l'individu était soumis à la société tout en possédant la force d'agir sur elle. Le chercheur a exploré la recherche d'identité à l'adolescence chez deux écrivains talentueux, George Bernard Shaw et William James (Erikson, 1968). Il a décrit la méthode psychobiographique comme méthode de « subjectivité disciplinée » (1975, p. 25) ; cette formulation a été également employée par lui pour décrire l'attitude du clinicien vis-à-vis du patient (Erikson, 1958, p. 68). Comme l'analyste en thérapie, le psychobiographe place ses motivations personnelles dans la tâche de l'interprétation : ces motivations doivent être reconnues afin que les interprétations n'en soient pas affectées (Pois, 1990).

On doit à Erikson de nombreuses contributions à l'interprétation psychohistorique. À l'inverse de l'accent freudien sur la pathologie, Erikson a décrit les facteurs de force de la personnalité de ses sujets (Fitzpatrick, 1976). Dans son interprétation du Mahatma Gandhi, il a décrit (1969) des problèmes psychologiques non résolus tels que sa relation avec sa mère. De plus, il s'est intéressé aux activités politiques de Gandhi et à sa résistance non violente à l'agression politique en particulier. Au point de vue psychologique, chez Gandhi, « la transformation et la réaffectation de l'agression et de la violence à des fins de créativité humaine et politique » (Mack, 1971, p. 172) acquièrent des implications pour l'histoire, à la fois en Inde et au-delà (Lorimer, 1976). L'examen de ce thème dans son détail est caractéristique de l'intérêt d'Erikson pour l'influence mutuelle de l'individu et de la société.

Une autre analyse d'Erikson, celle du théologien protestant de la Réforme, Martin Luther, illustre également l'influence de l'individu sur l'histoire :

> *Au lieu de considérer Luther comme un patient manifestant des symptômes de dépression, de paranoïa, d'obsessions et de compulsions, qui ne sont qu'incidemment pertinents pour l'histoire, Erikson relie l'histoire de la vie de Luther au processus historique, de façon à mettre en relief la manière dont un être extraordinaire tel que Luther est capable « de se hisser de son statut individuel de patient au niveau d'un statut universel, et de s'efforcer de résoudre pour tous ce qu'il n'avait pu résoudre pour sa seule personne ». (Fitzpatrick, 1976, p. 303, citant Erikson, 1962, p. 67)*

Au contraire de la psychanalyse freudienne, qui, centrée sur l'individu, ne prend pas les mutations historiques en considération, Erikson s'est attaché au cadre historique et a remarqué que le développement individuel était entremêlé avec l'histoire. Luther, Gandhi, ainsi que la jeunesse américaine aux prises avec **des problèmes d'identité, doivent être saisis à l'intérieur du contexte historique** qui les contient. Et qui plus est, leurs luttes personnelles peuvent façonner l'histoire, comme les luttes adolescentes des hippies, dans les années 1960, influèrent sur la guerre du Vietnam en Amérique.

Autres perspectives théoriques À côté de la psychanalyse freudienne et de la théorie psychanalytique modifiée par Erikson, d'autres théories ont servi de guide à la psychobiographie. Beaucoup d'alternatives sont également des variantes de l'approche psychanalytique. Le personnage de l'actrice Marilyn Monroe a été interprété d'après le point de vue de Melanie Klein et de sa conception des relations d'objet, dérivée de la psychanalyse freudienne (Moes, 1990). La théorie néopsychanalytique d'Alfred Adler a servi les psychobiographes (Pozzuto, 1982). À partir de la perspective d'Adler, on a interprété les forces concourant au pouvoir dans les biographies de Winston Churchill (Rintala, 1984) et G. Gordon Liddy (Lewis, 1983). On peut faire remonter la pathologie d'Adolf Hitler à une enfance choyée suivie d'aspirations et de relations sociales perturbées au cours de la vie (Brink, 1975). Robert Tucker (1985) a interprété la personnalité de Joseph Staline à l'aide de la théorie néopsychanalytique de Karen Horney, afin d'explorer la façon dont l'image de soi amplifiée du dictateur s'est répandue jusqu'au bout de l'histoire de la Russie. Au moyen de cette dernière théorie également, Joseph Shulim (1977) a donné une interprétation du révolutionnaire français Robespierre.

En dépit de la domination de la psychobiographie psychanalytique, on peut appliquer beaucoup d'autres théories de la personnalité à la psychobiographie (Cloninger, 1993 ; Lewis, 1985 ; Runyan, 1988a), sans oublier la théorie analytique factorielle de Raymond Cattell (Wright, 1985). Les théories psychologiques d'autres domaines peuvent elles-mêmes servir au psychobiographe : telles la psychologie sociale et développementale et la médecine (Runyan, 1988b). De plus, quelques interprétations psychobiographiques ne sont pas explicitement reliées à une quelconque théorie, bien que des perspectives théoriques y soient implicites (par exemple, Nichtern,1985).

Limites de la psychobiographie à l'aide d'une théorie donnée

Malgré tout son intérêt propre, et sa promesse de jeter un pont entre la théorie psychologique et la diversité des existences individuelles réellement vécues, hors de tout laboratoire, la psychobiographie présente, d'un point de vue scientifique, de graves limitations. À l'exemple de la biographie psychanalytique abordée plus haut, la psychobiographie repose largement sur les interprétations subjectives de celui qui la met en œuvre ; une méthode de vérification scientifique lui fait défaut, problème qui hante également les pratiques cliniques de la psychanalyse (Fitzpatrick, 1976 ; Rubinstein, 1980). Bien que la subjectivité puisse aussi fournir d'utiles contributions au savoir (Pletsch, 1985), l'affectivité du psychobiographe, **au sujet de la personne soumise à l'interprétation, peut en fausser l'analyse (Meyer, 1987 ; Schepeler, 1990). En outre, le matériel disponible est si** abondant pour les psychobiographes qu'il est aisé de choisir le seul matériel qui confirme la théorie de référence, en négligeant d'autres matériels tout aussi pertinents.

William McKinley Runyan (1981) souligne la difficulté d'émettre des interprétations définitives en énumérant 13 explications plausibles d'un incident célèbre : celui où l'artiste Vincent Van Gogh coupa une partie de son oreille et en

fit présent à une prostituée. Les analyses de rechange semblent constituer la règle, plus que l'exception ; on peut également interpréter de différentes façons les vies de Jésus, Shakespeare et Lincoln (Runyan, 1982b). Comment, alors, accorder aux exposés psychobiographiques le moindre crédit ? Runyan reconnaît qu'il existe souvent plus d'une seule explication ; après tout, des causes variées interagissent pour déterminer le comportement humain. Il soutient cependant que les solutions alternatives des psychobiographes ne sont pas illimitées, pas plus qu'elles ne sont assez malléables pour épouser l'inclination théorique arbitraire de l'interprète. On peut éliminer quelques explications de rechange à l'aide d'un examen minutieux des témoignages.

Un vérificateur demanderait au minimum l'accord de deux biographes indépendants qui, ayant affaire avec le même matériel, feraient les mêmes interprétations. Il n'y a pas de comptes rendus existants selon cette méthode. Même s'il y en avait, l'accord en question établirait la fiabilité (la cohérence) mais pas nécessairement la validité (la précision) de l'opération.

Analyse systématique de matériels biographiques

Au vu des difficultés que rencontre une analyse psychobiographique valable au plan scientifique, selon une perspective psychanalytique ou toute autre théorie de la personnalité, les chercheurs ont proposé des voies alternatives. Ces dernières reposent moins sur les interprétations des analystes, subjectives et potentiellement erronées ; elles présentent des méthodes systématiques permettant l'analyse des matériels biographiques.

La théorie de l'écrit de Tomkins

Silvan Tomkins (1962 ; 1979a ; 1979b ; 1987) a proposé une théorie détaillée pour comprendre les existences individuelles. À l'instar de la psychanalyse, il suit le développement humain depuis les premières années jusqu'à l'âge adulte. Mais au contraire de la psychanalyse, sa théorie s'enracine dans les processus psychologiques tels qu'ils ont été décrits par les chercheurs de la personnalité, plutôt que dans ceux qui émergent du travail clinique. La théorie de Tomkins s'occupe d'affect (affectivité) et de connaissance, deux processus psychologiques de base. Ce chercheur postule que, sous l'influence de l'expérience individuelle et de l'apprentissage culturel, chaque individu s'efforce de prendre le contrôle de ses émotions positives et négatives ; pour ce faire, le sujet transforme ces dernières en écrits prévoyant l'affect et prescrivant le comportement approprié. Ainsi un « écrit d'engagement » peut attacher un individu à une existence de dur labeur pour la sauvegarde de sa famille. Un « écrit sédatif » peut commander la réduction des affects déplaisants à travers l'alcool, la nourriture ou d'autres moyens (Tomkins, 1987). La connaissance des écrits d'une personne au cours d'une vie donne la clé de sa compréhension en tant qu'individu.

Rae Carlson (1988) s'est déclarée une supporter enthousiaste de la théorie de l'écrit de Tomkins. Elle a soumis deux individus à l'interprétation dans cette perspective théorique : Nathaniel Hawthorne, le romancier de *La Lettre écarlate* (*The Scarlet Letter*) et Eleanor Marx, la plus jeune fille du fondateur du communisme, Karl Marx. De plus, elle s'est servie de la théorie de Tomkins pour interpréter la personnalité d'un individu ayant participé à un projet de recherche ; puis elle affirma que les écrits conçus dans l'enfance permettaient de comprendre l'expérience adulte de ce même sujet 30 ans plus tard (Carlson, 1981). Elle estime, cependant, que les psychologues ne devraient pas se livrer à la psychobiographie car ils n'ont pas été formés aux méthodes, nécessairement spécialisées, en rapport avec le matériel historique. Les psychologues devraient plutôt chercher activement à constituer des théories psychologiques que les psychobiographes puissent appliquer et tester (Carlson, 1988).

Méthode d'Alexander : laissons les données se révéler d'elles-mêmes

La difficulté centrale de la recherche psychobiographique réside dans sa dépendance si lourde à l'égard des jugements subjectifs du psychobiographe. En portant ces jugements, le biographe impose la théorie aux données et détermine les éléments importants en fonction d'idées théoriques préétablies. La psychanalyse, par exemple, qui affirme l'importance de l'expérience sexuelle précoce et du nourrissage au sein, se saisira y compris de minuscules indices sur ces questions pour établir une interprétation. Irving Alexander (1988, 1990), en revanche, a élaboré une méthode systématique pour analyser les données biographiques, en se fondant sur le principe du « laisser les données se révéler d'elles-mêmes » (1988, p. 268). Cette démarche s'attache aux données brutes. On peut l'appliquer à différents types de matériel, comprenant les essais autobiographiques, les interviews, les journaux intimes, les rêves, les lettres et ainsi de suite.

Plusieurs indicateurs aident l'interprète à choisir les matériaux importants (tableau 5-IV). On appelle *extraits saillants* les séquences de données sur lesquelles les chercheurs choisissent de porter leur attention. Puis le chercheur transforme ces extraits en *unités saillantes* : chacune d'elles représente une « histoire microscopique, pourvue d'une introduction, d'une intrigue et d'une conclusion » (Alexander, 1988, p. 278). Alexander a ainsi décodé les unités saillantes qui suivent, chez une femme qui tentait un rapprochement dans ses relations avec les femmes : « rapport étroit → efforts pour établir un rapport étroit → réussite → crainte d'être commandée et infantilisée → repli, désillusion, réduction du besoin → renouveau de l'attention sur d'autres sources de qualification (travail) » (1990, p. 30). Les « extraits saillants » (rapport étroit, efforts pour établir un rapport étroit, et ainsi de suite) sont réunis dans l'« unité saillante », qui les relie au sein d'une même séquence. Même sans lire le matériel brut sur lequel se fonde cet élément abstrait, on acquiert sans difficulté une impression globale sur la personne. De plus, dans la mesure où la séquence a été tirée de matériaux bruts, sans qu'une théorie ait été interposée, les données ont pu parler d'elles-mêmes. Les séquences extraites telles que celle-ci peuvent donner matière à une analyse complémentaire : on leur

TABLEAU 5-IV **Indications d'éléments centraux en biographie**

1. *Primarité :* Ce qui survient en premier
2. *Fréquence :* Ce qui se répète
3. *Unicité :* Ce que le sujet estime inhabituel ou unique
4. *Négation :* Ce que le sujet nie
5. *Accent :* Ce sur quoi le sujet appelle notre attention
6. *Omission :* Ce qui est abandonné de manière inattendue
7. *Erreur :* Ce qui est faussé ou erroné
8. *Isolement :* Ce qui est tenu à l'écart de tout le reste
9. *Caractère incomplet :* Ce qui s'achève sans parvenir à une conclusion

Adapté d'Alexander, 1990, p. 15-24.

applique des interrogations ou des hypothèses, celles, peut-être, que suggère la théorie. Si l'on relève les données en laissant à part la théorie, le risque est moins grand que les attentes théoriques ne faussent les observations.

Analyse de contenu

L'analyse de contenu est une démarche d'analyse des données qui code, dans le texte à décrire, la fréquence avec laquelle des thèmes ou des catégories préétablies apparaissent. Comme la méthode d'Alexander, l'analyse de contenu donne l'assurance que les chercheurs demeureront proches des matériels qu'ils analysent au lieu de s'aventurer trop loin dans les déductions. Certains systèmes d'analyse de contenu ont des théories pour guides, mais ces théories diffèrent de la psychanalyse et de ses émules en ceci qu'elles autorisent davantage d'originalité à la personnalité. Elles n'exposent pas de conflits universels ou de stades qui affecteraient tout un chacun. Bien plutôt, elles adoptent une catégorie globale – comme les traits, les motivations ou les processus affectifs – qui prendra des formes diverses dans les matériels biographiques de chaque individu. L'analyse de contenu décrit donc le caractère unique de la personne à l'intérieur de ces catégories générales.

Gordon Allport s'est servi de cette méthode pour analyser une série de lettres écrites sur une période de 11 ans par une femme nommée Jenny Grove Masterson. Dans son livre, *Letters from Jenny**, Allport a estimé que huit traits prévalaient dans la personnalité de Jenny : querelleur-soupçonneux, centré sur soi, indépendant-autonome, dramatique-intense, esthétique-artistique, agressif, cynique-morbide et sentimental (Allport, 1965). Plusieurs systèmes d'analyse de contenu ont été mis en œuvre depuis ce précédent (Krippendorff, 1980 ; Smith, 1992a).

L'analyse lexicale sous informatique Bien que la plus grande partie du codage implique des estimations humaines par des chercheurs entraînés, quelques savants ont rendu les procédures de codage automatiques en examinant les textes à l'aide d'ordinateurs pour certains mots (Broehl & McGee, 1981 ; Stone et al., 1966). Cette démarche d'**analyse lexicale** ne nécessite parfois que la recherche d'une petite quantité de mots que l'on fait coïncider avec ceux de la liste préétablie. Dans les programmes plus élaborés, on prend en compte des éléments de discours et la structure de la phrase. Bien sûr, les codeurs humains peuvent aussi rechercher des termes spécifiques sans ordinateur, et il s'agirait toujours d'analyse lexicale authentique.

* N.d.T. : littéralement, *Lettres de Jenny.*

L'analyse de contenu comme révélateur de théories implicites de la personnalité Lorsque les individus écrivent, que ce soit sur leur propre vie ou sous la forme de fiction, ils projettent une théorie implicite de la personnalité (comme le décrit le chapitre 2). Quels sont les traits importants pour le scripteur ? Quels traits sont-ils corrélés ? L'analyse du contenu peut servir à déchiffrer cette théorie implicite.

Seymour Rosenberg et Russell Jones (1972) ont fait l'analyse du roman *A Gallery of women**, écrit par Theodore Dreiser. Ce travail était particulièrement bien adapté à son objectif, car il décrit 15 personnages de femmes en détail. Les chercheurs se sont arrêtés sur cet ouvrage car les mots et les phrases y décrivaient des caractéristiques stables pour chaque personnage (comme Allport et Odbert avaient exploré le dictionnaire à la recherche de mots définissant des traits, comme nous l'avons vu au chapitre 2). On a regroupé les mots en rapport évident de synonymie. Puis les chercheurs ont déterminé quels traits, statistiquement, tendaient à apparaître ensemble dans les descriptions d'une même personne. La personnalité implicite révélée de cette manière était en congruence avec les éléments d'information dont on disposait sur la vie propre de Dreiser. Les personnages décrits comme non conformistes, par exemple, l'étaient aussi comme souffrants et solitaires. On compara les résultats avec un modèle théorique : ils ne s'y ajustaient pas. Les données brutes l'emportent ainsi en valeur sur la théorie préétablie, pour servir de guide à la recherche.

Rosenberg et Jones ont vu leur méthode adaptée par la suite, pour décrire les perceptions de leaders politiques tels que Henry Kissinger, collaborateur du président à la sécurité nationale puis secrétaire d'État sous la présidence Nixon (Swede & Tetlock, 1986). Le livre publié par Kissinger, *White House Years*** (1979) a servi de matériel brut pour cette étude. On identifia des traits, puis l'on compara différentes façons de les grouper en utilisant des modèles statistiques alternatifs. Cette analyse aboutit à une description détaillée de neuf types de leaders implicitement distingués par Kissinger : trois individus (Kissinger lui-même, Chou En-lai et Georges Pompidou) parmi lesquels un type révolutionnaire et un type patriote, deux type d'amis (ami personnel et ami professionnel) et deux types d'opposants (adversaires potentiels et compétiteurs professionnels). Ces résultats sont, bien sûr, spécifiques de Henry Kissinger. Sans témoignage complémentaire, il ne serait pas raisonnable de supposer à autrui une perception des leaders politiques caractérisée par les mêmes composantes. D'un autre côté, ce genre d'information hautement spécifique d'une personne pourrait revêtir une valeur évidente pour quiconque voudrait mieux comprendre Kissinger (un allié politique potentiel, par exemple, ou un opposant). En outre, on peut prétendre que la compréhension d'une théorie implicite relative aux types politiques, chez un expert en ce domaine tel que Kissinger, peut en apprendre aux psychologues : ces derniers sont autrement trop dépendants de données fournies par les étudiants et les patients en clinique.

* N.d.T. : littéralement, *Une galerie de femmes.*

** N.d.T. : littéralement, *Les années à la Maison blanche.*

TABLEAU 5-V **Vingt besoins identifiés par Henry Murray**

Humiliation	Défense	Jeu
Réussite	Domination	Rejet
Attachement	Exhibition	Sensibilité
Agressivité	Évitement du dommage à autrui	Sexualité
Autonomie	Évitement de l'information	Aide
Opposition	Maternage	Compréhension
Déférence	Ordre	

Adapté de Murray, 1938, p. 144-145.

Codage des motivations

Le nom de Henry Murray est important dans l'histoire de la théorie de la personnalité : il fut un des premiers avocats de l'étude en profondeur des individus. Exerçant à la Clinique psychologique de Harvard, ses collaborateurs et lui-même rassemblèrent une grande quantité de documents à partir de témoignages de 50 étudiants masculins, à l'aide de plusieurs techniques de groupement de données. Cette étude a été publiée : ce sont les classiques *Explorations in Personality** (Murray, 1938), considérées comme un ouvrage majeur dans l'étude approfondie des individus. Murray et al. ont interprété un dossier épais de données sur chaque sujet pour déduire leurs motivations ainsi que d'autres caractéristiques psychologiques. Murray a énuméré 20 besoins ou motivations importants à différents degrés pour différents individus (tableau 5-V).

Cette étude intensive des individus entraîna le développement systématique des différents codages de motivations, à partir d'une technique de test psychologique appelée le Test d'Aperception thématique [Thematic Apperception Test]. Les sujets regardent des tableaux et imaginent les narrations dont les tableaux seraient le support. Le chercheur code ces narrations sur le fait que ces représentations illustrent des motivations spécifiques. Trois de ces motivations ont été largement étudiées : la Réussite, l'Attachement et le Pouvoir. Beaucoup d'études inventorient ces motivations à l'aide de la technique nomothétique habituelle, c'est-à-dire que l'on donne les planches du test à des groupes de sujets ; puis l'on compare les scores et on les corrèle à un certain critère. (Dans un grand groupe d'étudiants, par exemple, ceux dont les scores sont les plus élevés sur le besoin d'Accomplissement obtiennent-ils les meilleures notes dans leur cursus ?) De plus, on a appliqué les méthodes de cotation de ces évaluations à l'analyse psychobiographique.

David Winter et Leslie Carlson (1988) ont analysé les motivations du discours inaugural du président Richard Nixon en 1969. Ils découvrirent un profil de motivation élevé à la réussite, à l'attachement-proximité et de motivation moyenne au pouvoir (comparée à d'autres discours inauguraux de présidents). Les détails biographiques de la vie de Nixon leur sont apparus cohérents avec les représentations de motivation du discours. Au cours d'une manipulation ultérieure, Winter et ses collaborateurs ont utilisé l'analyse de motivations, en l'augmentant d'autres techniques de cotation pour établir le profil de l'administration politique de George Bush et de Mikhaïl Gorbatchev. Les interprétations, pour les deux leaders, sont apparues plus motivées par les besoins de réussite et d'attachement que par ceux de pouvoir ; on put prédire que les deux contribueraient à la paix et éviteraient la guerre (Winter et al., 1991b). Ces prédictions paraissent hardies, au regard du test universel de l'histoire ; les pronostiqueurs n'ont pas prévu tous les développements politiques ultérieurs, la guerre du Golfe en particulier (Winter et al., 1991a). On a appliqué la méthode d'analyse des motivations à d'autres présidents américains également : leurs scores se sont révélés convergents avec les jugements des historiens et des politologues (Donley & Winter, 1970). L'analyse des motivations ne peut, comme dans la psychobiographie traditionnelle, remplacer l'analyse des détails biographiques, mais elle constitue un additif intéressant.

* N.d.T. : littéralement, *Explorations de la personnalité*.

La participation des codeurs : les échelles d'estimation

Les éléments idiosyncrasiques qui émergent de l'analyse de contenu rendent malaisées les comparaisons entre individus. Pour obtenir un compromis entre les objectifs idiographiques et les comparaisons nomothétiques, on peut recourir à des codeurs qui évaluent les matériels biographiques sur la base d'un ensemble de critères prédéterminés ; on peut ensuite comparer ces matériels avec les matériels individuels. Ainsi, Bernard Bass et Dana Farrow (1977) ont demandé à des étudiants lecteurs de biographies de leaders politiques, d'évaluer des matériels sur plusieurs échelles à 5 échelons, afin de mesurer des aspects des relations de ces leaders avec leurs subordonnés (par exemple « chaleur et confiance entre les directeurs et autrui »).

Comme le montrent ces méthodes, les chercheurs ont trouvé des moyens plus systématiques pour décrire les individus, supérieurs en cela aux jugements subjectifs des études de cas et de la psychobiographie.

Collecte des données de recherche individuelles

Nous avons examiné jusqu'ici des descriptions individuelles dans lesquelles les données n'ont généralement pas été collectées explicitement à des fins de recherche. Les études de cas sont secondaires en thérapie et les psychobiographies reposent sur des données biographiques existantes. Bien que la méthode d'analyse employée puisse être ou très subjective (comme dans la psychobiographie psychanalytique) ou très systématique (comme dans la cotation du contenu), dans les deux cas, les données accessibles au chercheur peuvent avoir subi des distorsions du fait d'influences incontrôlées.

Ne peut-on étudier les individus que dans ces seules situations incontrôlées ? Heureusement pas. Les chercheurs ont mis au point de nouvelles approches pour rassembler des données sur les individus. Bien qu'on ne puisse jamais

contrôler toutes les influences qui s'exercent sur la vie d'une personne, il est possible d'éliminer quelques sources d'erreur au moment de l'observation. À l'instar du nettoyage d'une fenêtre, l'élimination de ce type d'erreur devrait clarifier notre vision.

Le test du Répertoire de Construction de Rôle [Role Construct Repertor, REP]

Le **test du Répertoire de Construction de Rôle** a été conçu par George Kelly pour fournir aux thérapeutes une méthode d'estimation plus structurée qu'un entretien clinique. Plutôt que de demander à ses clients de rapporter les expériences et les sentiments de leur enfance, ce qui aurait exigé de lui une évaluation subjective de ce matériel, Kelly inventa un instrument écrit : sa théorie portait sur le degré auquel les individus s'intéressaient aux autres (approche similaire aux théories implicites de la personnalité présentées au chapitre 2). Pour ce chercheur, chaque personne possède un ensemble unique de **constructions personnelles,** qui sont des concepts destinés à comprendre et à prévoir les réactions des individus en les concevant à l'intérieur de telle ou telle catégorie. Voici les constructions personnelles les plus répandues pour classer les individus en catégories : « chaleureux versus froid », « motivé versus satisfait » et « mature versus puéril ». Chaque personne dispose de plusieurs constructions personnelles, et ces dernières varient d'une personne à une autre. Si nous connaissons les constructions personnelles de quelqu'un, dit Kelly, nous possédons la clé de sa personnalité individuelle.

Kelly a mesuré des constructions personnelles en demandant à des individus de compléter un formulaire semblable à celui de la figure 5-1. Tout d'abord, la personne testée fait la liste des individus spécifiques correspondant aux descriptions données par le chercheur : une personne heureuse, une personne remportant du succès, etc. Puis, à raison d'une rangée à la fois, le sujet examine les trois personnes indiquées par des cercles : « À quoi ressemblent deux de ces personnes et en quoi diffèrent-elles de la troisième ? ». La colonne 1 contient la description de la façon dont deux personnes se ressemblent. La colonne 2 dit en quoi la troisième est différente. Une fois qu'une construction est définie pour chaque rangée, le sujet retourne en arrière et remplit toutes les cases sans cercle en mettant 1 dans la case, pour indiquer que la personne de cette colonne est conforme à la description de la colonne 1, ou bien 2, pour indiquer que la personne est conforme à la description de la colonne 2. Bien que beaucoup de systèmes de cotations existent pour ce test, un simple coup d'œil à la liste de constructions fournit une compréhension vraiment détaillée des constructions personnelles d'un individu ; cela permet au clinicien (ou au chercheur) de voir le monde à travers les yeux de cet individu.

Comparaison à l'intérieur d'une personne : évaluation nominale

Les méthodes de recherche courantes abordées dans les chapitres précédents attribuent un score à chaque sujet sur la base d'une comparaison avec d'autres

Feuille de réponse

Colonne 1	Mère	Père	Personne heureuse	Personne pleine de réussite	Andy (soi)	Brian (fils)	Mike (fils)	Sharon (épouse)	Beth (maîtresse)	Thérapeute	Colonne 2	
1 Quelqu'un que j'aime	1	(1)	1	1	2	(1)	1	1	1	(1)	Quelqu'un que je hais	1
2 Manque de sensibilité	(1)	2	(1)	2	2	(2)	2	2	2	2	Sensible	2
3 Engagé dans sa famille	1	1	1	1	(1)	1	2	(2)	(2)	2	Indépendant	3
4 Compréhensif	(2)	1	1	(1)	1	2	1	2	1	(1)	Impatient	4
5 Intelligence vive	1	(1)	1	(1)	2	1	(1)	1	1	1	D'intelligence moyenne	5
6 Très introverti	1	1	(2)	1	(1)	1	(1)	2	2	1	Très extraverti	6
7 Affectivité infantile	2	1	2	(1)	1	(1)	1	2	(1)	2	Affectivité « telle qu'elle paraît »	7
8 Communique très bien	(2)	(2)	2	2	(2)	2	1	1	1	1	Distant	8
9 Facile à vivre	2	1	1	1	1	1	(1)	(2)	1	(1)	Émotif	9
10 Non affectueux	2	2	(1)	1	2	2	2	(1)	(2)	0	Démonstratif	10

FIGURE 5-1 *Réponse d'un individu au test du Répertoire de Construction de Rôle (REP). Les nombres indiquent si la personne nommée dans cette colonne correspond à la construction de la colonne 1 ou à son pôle opposé dans la colonne 2. Le nombre 0, comme on le voit dans le coin droit en bas, indique qu'aucune colonne ne convient. Le sujet identifie d'abord une construction pour chaque rangée et remplit les cases cerclées (ce qui permet d'identifier deux personnes comme des types de la colonne 1 et une personne de la colonne 2 ; comme ce sujet l'illustre, cependant, tout le monde ne correspond pas à cette explication). (Adapté de R. A. Neimeyer, 1992.)*

individus. Dans une enquête sur les valeurs, par exemple, quelqu'un peut obtenir un score de 89 pour services sociaux, ce qui signifie une valeur élevée en participation à l'action sociale comparée à celle d'autrui ; de même un score de 78 pour des succès financiers indique une valeur élevée sur les succès financiers. (On admet qu'un score « moyen » à chaque échelle est de 50.) Cela révèle-t-il que cette personne place le service social au-dessus du travail salarié ? Il ou elle accepteront-ils un emploi mal payé pour contribuer à nourrir les sans-abri ? Pas nécessairement. La difficulté ici, réside dans le fait que l'on compare chaque score avec celui des individus pris dans la population ordinaire. Peut-être que la population dans son ensemble accorde bien davantage de valeur à la réussite financière qu'au service social. Dans ce cas, alors que cet individu est *relativement* meilleur pour ce qui est du service social (relativement à la population dans son ensemble, s'entend), il ou elle est, dans *l'absolu*, meilleur au regard des succès financiers. Si l'on devait alors choisir entre un bon salaire et le service social, le salaire prévaudrait (fig. 5-2).

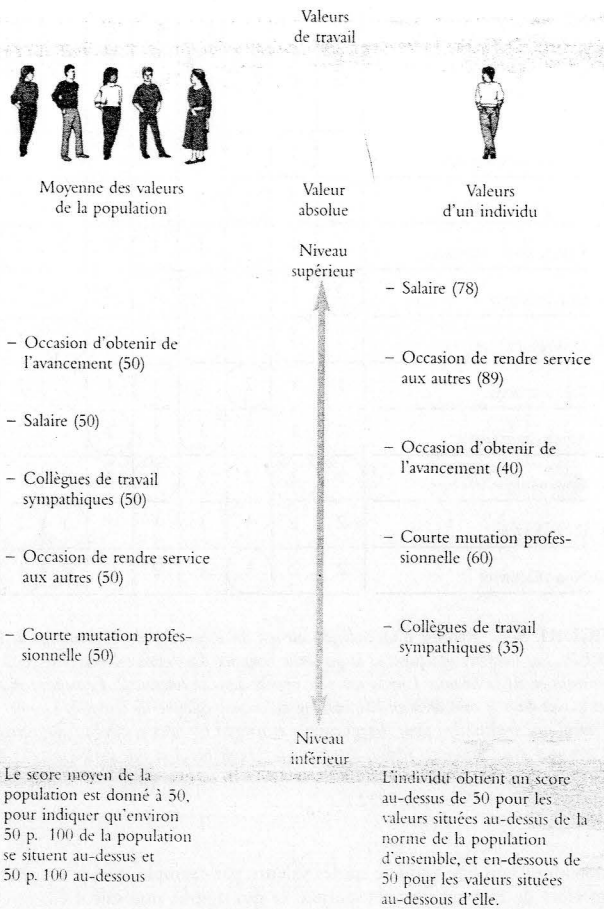


FIGURE 5-2 *Quel objet de comparaison ? Les comparaisons avec autrui ne signifient pas toujours ce qu'elles paraissent.*

Interrogation des sujets pour comparer les choix Les méthodes traditionnelles pèchent par le fait de ne pas nous permettre de comparer un trait avec un autre, pour un individu donné, dans l'absolu. Il est cependant essentiel de pouvoir établir ces comparaisons si nous voulons prédire les actions des personnes. La méthode **nominale** rend cette recherche possible. Les méthodes nominales comparent les solutions de rechange pour un seul individu. Voici un exemple de question nominale.

Voici cinq éléments à considérer pour choisir un emploi. Classez-les par ordre d'importance pour vous (mettez le chiffre 1 devant le plus important, 2 devant le plus important suivant, et ainsi de suite, en allant de 1 à 5) :

– un bon salaire
– un emploi sûr
– un environnement professionnel sûr
– de bonnes relations avec ses collègues de travail
– se voir confier des missions de responsabilité.

Les évaluations nominales comme celle-ci comparent l'importance des variables (valeurs, traits, etc.) *à l'intérieur de l'individu.*

Arbitrages nominaux des codeurs : la méthode de tri Au cours d'une vaste recherche sur le développement des enfants, depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, Jack Block mit en œuvre une méthode novatrice de cotation (Block, 1971). On recueillit d'amples séries de données sur le même groupe d'enfants à différents âges. Au long des années, on employa différentes sortes d'évaluation telles que les entretiens, les estimations de parents, les tests et ainsi de suite. On utilisa des évaluations spécifiques d'un âge à l'autre car il ne convient pas d'évaluer de la même façon de jeunes enfants et des adolescents. Afin de déterminer si chaque enfant, en tant qu'individu, changeait avec le temps ou restait égal à lui-même, il fallait trouver un mode commun de description des divers ensembles de données. Block y parvint en demandant à des codeurs de lire chaque feuillet, puis de décrire l'individu en constituant à partir d'un jeu de cartes comportant chacune un mot ou une phrase, plusieurs piles : on indique ainsi dans quelle mesure chaque élément descriptif s'applique à l'individu analysé. Le nombre de cartes que l'on peut mettre dans chaque pile (très proche de la personne, à peu près semblable à la personne, et ainsi de suite) était standard pour tous les codeurs et tous les individus décrits. Cette méthode, appelée **méthode de tri** (Q-sort), permet aux codeurs de décrire les individus en les comparant entre eux ainsi qu'à travers le temps.

Entretiens individuels approfondis

L'un des moyens des chercheurs pour étudier les individus consiste à les interviewer et à leur poser des questions concernant leur vie. On peut préparer ces questions à l'avance (entretiens structurés) ou bien les modifier au cours de l'entretien afin de se mettre en concordance avec un matériel imprévu (entretiens non structurés ou semi-structurés). En plus des questions, le chercheur peut demander au sujet de remplir des questionnaires ou de passer des tests de personnalité.

À l'occasion d'une étude sur des sujets accusés de meurtre, les chercheurs commencèrent par faire rédiger une autobiographie à chaque participant. Plusieurs entretiens se poursuivirent sur une période de quelques mois, à la suite de laquelle les participants révisèrent leurs autobiographies en collaboration avec une équipe de professionnels. Ces « biographies » négociées « éclairent les interprétations que les sujets donnent de leur vie et leur offrent l'occasion de les modifier (De Waele & Harré, 1979).

Méthode de confrontation avec soi-même : dialogue avec l'individu

Hubert Hermans (1988, 1991) propose une nouvelle méthode de recherche : il s'agit de procéder à un entretien fondé sur la collaboration avec les participants

à la recherche. Telle est la **méthode de confrontation avec soi-même.** Hermans considère ici le participant comme un expert des éléments de sa propre vie, et le chercheur comme un expert de la théorie générale qui sert de référence à la démarche et aux procédures d'entretien. L'entretien commence par des questions générales sur le passé, le présent et le futur. Voici, par exemple, l'une de ces questions : « Y a-t-il dans votre passé quelque élément qui ait été d'importance ou de signification majeure pour votre vie et qui joue toujours un rôle notable aujourd'hui ? » (Hermans, 1991, p. 222). Sur le futur, l'une des questions est la suivante : « Existe-t-il un objectif ou un objet que vous espérez voir jouer un rôle important dans votre vie future ? » (Hermans, 1991, p. 222). En délibérant sur ces questions, le participant à la recherche et le chercheur établissent une liste de valeurs. Une **valeur** est une unité de sens affectivement chargée pour l'individu. Il en existe plusieurs sortes, parmi lesquelles les souvenirs, les problèmes, les individus, les rêves, etc. Imaginez ce que seraient vos propres valeurs : le souvenir d'une compétition que vous auriez remportée, par exemple, une difficulté avec vos parents, un cauchemar. Chacune est évaluée en fonction de son sens affectif sur une échelle de 16 événements émotionnels (tableau 5-VI). On calcule les scores en combinant les affects liés entre eux ; on obtient ainsi quatre catégories : mise en valeur propre (S), contact et union avec les autres (O), affects positifs (P) et affects négatifs (N). Les valeurs peuvent changer avec le temps : après plusieurs semaines ou plusieurs mois, on procède généralement à un nouvel entretien pour évaluer le changement. On peut ainsi avoir la preuve d'un changement résultant d'une psychothérapie. Même si les valeurs sont uniques pour chaque personne, les schémas des quatre catégories de scores permettent des comparaisons entre individus (Hermans, 1988).

Estimation du comportement

Le behaviourisme est une démarche psychologique à l'histoire longue et respectée dans le domaine ; elle n'est cependant pas habituellement mise en relation avec la personnalité. Les behaviouristes, parmi lesquels John Watson et B. F. Skinner, ont étudié les déterminants externes du comportement et tout spécialement les stimuli et les gratifications du milieu. Ils prétendirent que la psychologie est la science du comportement et que le comportement est déterminé par des stimuli et des facteurs de renforcement extérieurs à la personne ou, souvent dans leur recherche, à l'animal. Ils se sont ouvertement refusés à expliquer le comportement par des déterminations internes comme les traits de personnalité.

Les techniques d'estimation du comportement étudient les individus en une seule fois, dans un environnement contrôlé, afin de pouvoir déterminer en quoi les conditions du milieu influencent le comportement. Les chercheurs observeront, par exemple, le problème d'un enfant en examinant quelles situations ont entraîné l'écart comportemental. Le chercheur du comportement établira que le placement de l'enfant dans une pièce à part, hors de la présence des autres enfants, après l'écart de comportement, a pour effet de réduire les bagarres ainsi que d'autres comportements déviants. Même si l'on est en présence d'un seul sujet au lieu de l'habituel groupe d'individus, on peut tester ces interventions à l'aide d'études statistiques afin de déterminer leur degré

TABLEAU 5-VI **Schémas affectifs dans la méthode de confrontation avec soi-même de Hermans**

Mise en valeur propre :	Affect positif :
Estime de soi	Joie
Force	Bonheur
Confiance en soi	Plaisir
Fierté	Calme intérieur
Contact et union avec les autres :	Affect négatif :
Attention	Souci
Amour	Malheur
Tendresse	Découragement
Rapport d'intimité	Déception

Adapté de Hermans, 1991, p. 222.

d'efficacité. Certains projets de recherche servent à étudier spécifiquement les expérimentations de cas individuels (Hersen & Barlow, 1976 ; Kratochwill, 1978). Bien qu'au cours de chaque expérience, on n'étudie qu'un seul individu, on peut reproduire la passation du test pour d'autres. Des séries d'études, ensuite, permettent d'établir si les causes découvertes sont générales ou propres à une seule personne (Bass, 1987).

Les approches comportementales ont eu de fréquentes applications en thérapie et elles ont servi de guide à la recherche fondamentale. De plus, quelques études de biographies individuelles se sont fondées sur elles : par exemple, la réinterprétation de la fameuse étude de cas freudienne du Petit Hans, ainsi qu'une brève interprétation de la personnalité de Benjamin Franklin. À l'évidence, ces analyses n'ont pas bénéficié de l'étroit contrôle de milieu essentiel à la recherche et au traitement relatifs au comportement. Elles spéculent, à rebours, sur les déterminants environnementaux qui ont influé sur la vie de l'individu. Tout naturellement, le leader reconnu du behaviourisme, B. F. Skinner, a aussi mis en œuvre plusieurs principes behaviouristes pour comprendre sa propre vie (Runyan, 1988a).

Dans la recherche sur la personnalité, où se trouve la personne ?

Revenons à la question posée plus haut dans ce chapitre et au défi de Rae Carlson il y a un quart de siècle : « Où se trouve la personne dans la recherche sur la personnalité ? ». Bien que l'individu se soit souvent perdu dans la démarche nomothétique dominante sur les moyennes de groupes, un ensemble de théoriciens étonnamment divers a placé les individus au centre de son intérêt, depuis Freud et sa thérapie jusqu'à Skinner et ses animaux de laboratoire. Les méthodes d'étude des individus vont des descriptions subjectives aux analyses de contenu soigneusement détaillées. L'étude de l'individu suscite donc un intérêt remar-

quable. Quelle est sa place dans le contexte d'une étude de la personnalité ? Considérons d'abord les objections à cette étude, puis les contributions que peut offrir cette dernière à la compréhension de la personnalité.

Le scepticisme scientifique

Tout au long de l'histoire de la psychologie, beaucoup de critiques ont exprimé des doutes sur la scientificité des études d'individus (Eysenck, 1954 ; Skaggs, 1945). Certes, certains ont défendu le statut scientifique de cette démarche (Corsini, 1986) ; mais de façon générale, les chercheurs ont trouvé plus scientifique d'étudier des groupes de façon que les particularités des individus s'effacent entre elles et que les caractéristiques idiosyncrasiques ne soient pas prises, par erreur, pour des phénomènes généraux. Voici trois objections majeures à l'étude des individus.

Pas de prédictions La faiblesse majeure des études d'individus réside dans le fait qu'elles *échouent à produire des prédictions* pouvant être testées par des observations objectives (Eysenck, 1986a). Ce manque représente une violation grave du postulat selon lequel les tests sont des modèles scientifiques. Dans les études de cas psychanalytiques, l'analyste fait des interprétations, mais ces dernières ne sont pas testées de façon systématique. Freud et beaucoup de ses défenseurs ont considéré cette méthode comme adéquate pour assurer des observations fines (Rubinstein, 1980) ; mais les critiques ont riposté sur l'argument que la méthode psychanalytique tourne court au regard des standards scientifiques (Holzman, 1985). Toutes les études de cas donnent matière à cette critique.

Pas d'objectivité De façon virtuelle, toutes les méthodes de recherche décrites dans ce chapitre nécessitent des arbitrages subjectifs du chercheur pour coter le matériel. Ceci engendre de sérieuses difficultés méthodologiques car d'autres pourraient donner des appréciations différentes. La recherche ne peut admettre d'évaluations non fiables.

Que peut-on faire pour assurer la fiabilité de la procédure ? La première étape consiste à établir des règles de cotation très détaillées. Ensuite, les codeurs doivent être correctement formés et doivent pratiquer l'exercice de cotation jusqu'à ce qu'ils obtiennent des résultats semblables à ceux des experts. Une bonne part du savoir sur le mode de cotation se transmet à travers les débats avec l'ensemble des autres codeurs et ne sera pas nécessairement publiée (Mishler, 1990). Enfin, les chercheurs peuvent faire coter exactement les mêmes données par deux codeurs et calculer ensuite l'accord entre eux. Si le résultat est suffisamment élevé, on peut compléter l'analyse et en rendre compte. Sinon, il faut améliorer la cotation à l'aide, peut-être, d'un supplément d'entraînement. Pour avoir une indication des implications de cette étude, voir l'encadré « Stratégies de Recherche ».

Pas de conclusions générales Autre critique proférée à l'égard de l'approche idiographique : le petit nombre de sujets (n), généralement un seul. Généraliser à partir d'une ou d'un petit nombre d'observations, jusqu'à un ensemble plus étendu, offre rarement des garanties. Comment généraliser à partir d'un cas unique ? Parce qu'un individu que nous avons observé possède telles

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Les observateurs s'accordent-ils sur ce qu'ils voient ?

L'une des critiques les plus fréquentes à l'adresse des études d'individus est la suivante : pour trop de données, le chercheur doit s'appuyer sur une appréciation subjective afin de livrer une interprétation. Comment croirions-nous que deux chercheurs différents puissent attribuer la même signification à ces données ? Le problème fondamental est celui de la *fiabilité*. Si l'on pouvait démontrer que deux chercheurs différents interpréteraient, en fait, les données de la même manière, ce serait un pas de géant en direction de la scientificité.

Question fondamentale : deux codeurs lisant le même matériel l'évalueraient-ils de la même façon ? Selon la nature du matériel (un journal, une histoire, la réponse à une question au cours d'un entretien, et ainsi de suite), et selon le but spécifique de la cotation, il existe plusieurs moyens de comptabiliser l'accord entre deux codeurs. Dans certaines situations, le coefficient de corrélation (décrit au chapitre 2) convient. Dans d'autres, on utilise des méthodes statistiques différentes.

Les courts extraits suivants du journal d'une jeune adolescente, Sarah, serviront d'illustration. Pour chaque élément, déterminez ce qu'éprouvait Sarah en utilisant une échelle de 1 à 7. Un élément classé 1 signifie « sentiment affreux » et 7 signifie « sentiment merveilleux ». Le milieu de l'échelle, 4, signifie que Sarah ne s'est sentie ni mal ni bien, mais d'une manière située entre ces deux extrêmes. Vous pouvez alors vous servir de n'importe quel chiffre, entre 1 et 7.

a. Aujourd'hui fut un grand jour ! Je peux difficilement attendre l'été pour commencer.

b. Pas si affreux — Je me suis fait ramasser par mon professeur d'anglais pour mes devoirs à la maison mais il ne m'a pas retiré de points.

c. Pourquoi s'embêter !!! L'école est une perte de temps ! Je voudrais pouvoir sortir d'ici et commencer à VIVRE.

d. J'ai fait mes devoirs et je n'ai été en retard à aucun cours aujourd'hui. Un peu à court d'argent, mais je serai payée demain.

e. Journée ensoleillée (enfin !). Et c'est samedi, alors pas besoin de travailler. Seulement être prête pour la grande boum ce soir. Que vais-je mettre ?

f. Peux pas écrire aujourd'hui. Trop débordée !

g. Toujours emballée par samedi.

h. Je ne prendrai plus le bus pour aller à l'école, trop de gens qui ne devraient pas y être y sont.

i. Le croyez-vous, un B en histoire ? Peut-être que si j'avais travaillé, j'aurais même pu avoir un A. Ça aurait sûrement étonné Maman.

j. J'ai décidé. Je veux aller au collège et je veux y aller directement après le secondaire. Mary ne l'a pas fait, et maintenant, elle n'est même plus sûre de pouvoir y entrer. Les boums, c'est bien, mais ce n'est pas tout dans la vie.

Après avoir mis par écrit toutes vos évaluations pour chacun de ces 10 jours, comparez-les avec les évaluations d'un(e) camarade d'étude. Êtes-vous d'accord, pas d'accord ? Combien de jours avez-vous évalué à 1 point ? (Si vous avez étudié les statistiques, vous pourrez avoir envie de calculer une corrélation entre les deux évaluations. En général, les chercheurs sont insatisfaits des corrélations de moins de 0,85.) Lorsque vous n'étiez pas d'accord, pourquoi ne l'étiez-vous pas ?

Si vos estimations se trouvent en accord étroit avec celles d'un autre évaluateur, les mesures sont alors fiables et la recherche peut se fonder sur elles. Sinon, vous souhaiterez peut-être vous reporter à des règles de cotation plus détaillées. Ainsi, considérerez-vous les énoncés ouvertement affectifs de Sarah comme de plus grands indicateurs d'émotion extrême que les descriptions de comportement où l'affectivité doit être déduite ? Les estimations subjectives nécessitent souvent un petit effort supplémentaire pour que leur fiabilité soit démontrée.

caractéristiques, devons-nous en conclure que tous les humains ont des cheveux noirs, préfèrent le café avec de la crème et tricheraient pour épargner de l'argent ? Conclusions, bien sûr, injustifiées, car la diversité des personnalités humaines est trop grande pour être échantillonnée de manière appropriée par *n* fois 1 individu. Pour procéder à des considérations statistiques, l'échantillon doit être assez vaste pour que ces généralisations soient stables. Si les individus étaient complètement identiques, un échantillon ne suffirait pas pour décrire chacun d'eux (Dukes, 1965). Il n'est pas possible également de porter des appréciations sur les causes de la personnalité et du comportement à partir d'échantillons réduits (Lieberson, 1991). Trop d'éléments peuvent obscurcir un cas individuel, comme des nuages sur un tableau, sans que l'on sache quel type d'influence ou quelle combinaison d'influences ont causé tel ou tel résultat.

Pour la défense de l'étude des individus, on peut avancer que le problème de la généralisation ne doit pas faire l'objet d'un examen prématuré. Les individus sont semblables ou pas ; mais jusqu'à ce que nous ayons compris la personnalité d'un individu particulier, il est prématuré de se demander si les autres représentent des ressemblances avec lui ou non. Une fois que nous avons compris cet individu, nous pouvons étudier les autres pour voir si la même dynamique peut leur être appliquée (Lamiell, 1991 ; Rosenzweig, 1958). À l'inverse, les psychologues n'ont aucune garantie que les relations découvertes dans une étude nomothétique conviendront aussi au niveau de l'individu (Lamiell, 1991). Quelques chercheurs estiment raisonnablement vraisemblable que les résultats nomothétiques puissent s'appliquer au niveau individuel, bien qu'il faille le vérifier empiriquement pour chaque cas (Hermans & Bonarius, 1991b).

Bien évidemment, une science de la personnalité requiert l'étude des individus

Pourrions-nous vraiment imaginer une science de la personnalité excluant les individus ? Les études des individus offrent des ressources que ne permet pas la recherche traditionnelle. Bien que les comparaisons fondées sur les données de groupes soient irremplaçables pour la recherche idiographique, les ressources susnommées justifient une place pour les explorations individuelles à côté des études de groupes classiques, dans la psychologie de la personnalité. Alan Elms (1988b) va jusqu'à prétendre que la psychologie biographique devrait devenir un domaine spécialisé en psychologie, tout comme les spécialités de l'apprentissage et du développement le sont, car ses problèmes sont uniques et demandent des méthodes spécifiques.

Comprendre les personnalités exceptionnelles ou placées dans des situations exceptionnelles Les psychologues de la personnalité n'ont pas pour seul objectif de comprendre l'individu « moyen » mais les individus dans toute leur variété ! Si l'on étudie un ensemble relativement important de la population, il est vraisemblable que beaucoup de cas faisant exception s'y trouveront. Mais si l'on veut comprendre un type exceptionnel de personnalité, il est plus efficace de se concentrer sur ce genre de cas plutôt que de recueillir des données sur de grandes masses de la population (Dukes, 1965 ; Marceil, 1977). C'est ce type d'argumentation qui permit à Abraham Maslow

(1987) de prêcher pour l'étude de personnalités hautement élaborées (« autoréalisées ») ; ces dernières sont statistiquement rares mais importantes au plan théorique pour comprendre la santé mentale.

Maslow étudia plusieurs individus considérés par lui comme autoréalisés ; d'autres ont pris la suite et appliqué ses conceptions à des personnalités hautement élaborées telles qu'Eleanor Roosevelt (Piechowski & Tyska, 1982). Howard Gruber (1989) a étudié le processus de création en explorant les biographies d'individus créatifs comme Sir Isaac Newton et William Wordsworth. Par l'examen de biographies de femmes s'étant illustrées dans des domaines réservés aux hommes en leur temps (politique et professionnel, par exemple), Helen Buss (1990) put décrire le conflit que ces femmes eurent à expérimenter entre vie publique et vie privée.

Parfois, une seule personne retient l'attention Les psychologues étudient les cas d'individus intéressants (comme les individus créatifs) ; mais de temps en temps, une personne particulière devient significative, homme ou femme, dans son environnement propre. En 1989, une explosion à bord du navire soviétique *Iowa* causa ainsi la mort de 47 marins. Une enquête s'ensuivit, objet d'un grand battage publicitaire et de nombreuses controverses : la marine américaine attribuait l'explosion au comportement suicidaire d'un marin, Mate Clayton Hartwig, appartenant aux Cannoniers. L'explication était-elle fondée ? Les jugements varient. Une chose est claire : notre interprétation de la personnalité du marin en accusation est déterminante pour la conclusion de l'affaire. Était-il suicidaire ou pas ? On appelle souvent l'exploration nécessaire à ces décisions une **autopsie psychologique.** Malheureusement, même les experts n'affirment pas pouvoir porter de tels jugements avec fiabilité et validité (Ault, Hazelwood & Reboussin, 1994 ; Otto et al., 1993 ; Poythress et al., 1993 ; Selkin, 1994 ; Shneidman, 1994).

Occasionner des révisions théoriques Appliquer une théorie à un individu particulier permet non seulement de comprendre ce dernier mais d'éclairer aussi la théorie elle-même. Des particularités dans la vie de cet individu peuvent entraîner des modifications théoriques. C'est ainsi que les chercheurs appliquèrent la théorie de développement d'Erik Erikson à Vera Brittain, écrivain britannique et féministe du début du XXe siècle. En s'appuyant sur l'analyse biographique, ils proposèrent quelques changements à la théorie : le fait, par exemple, de tenir compte des événements extérieurs davantage qu'elle ne le fait (Stewart, Franz & Layton, 1988). L'analyse de Richard Nixon dans la perspective de la théorie humaniste fut révisée après la chute politique de ce leader : on estima que la théorie humaniste n'avait pas distingué avec précision la réalisation de soi issue de la faveur populaire (Anderson, 1975).

Placer l'individu dans son contexte Le milieu social influe profondément sur les individus et fournit les aiguillons et les réactions qui forment le comportement, enseignent le sens à donner aux expériences de la vie. Les études des individus élargissent le savoir du chercheur sur le contexte situationnel dans lequel évolue la personne (Bromley, 1990). L'appréciation du contexte dans lequel vit le sujet peut donner l'idée de lacunes, de changements ou d'accentuations dans les théories. Les études d'artistes, par exemple, telles que l'étude de Léonard de Vinci par Freud, sont souvent des études d'artistes hommes. L'étude

des femmes artistes, à l'instar de celles d'Eunice Lipton (1990), met hautement en lumière l'importance du genre en tant que contexte dans la vie d'un artiste. Lipton décrit le refus, par la communauté artistique, d'accepter la vie personnelle et la sexualité des artistes femmes, parallèlement à l'acceptation des hommes ; elle étudie l'impact de cette réaction sociale sur les vies de deux femmes artistes (Suzanne Valadon et Victorine Meurent).

Apprécier la complexité de la personnalité Au contraire des approches nomothétiques qui réduisent la personnalité à une ou à quelques variables, les approches idiographiques ont pour fonction intrinsèque de reconnaître la complexité de la personne. Cette complexité dépasse le savant ordinaire, qui cherche à effectuer des prédictions à partir d'un nombre maniable de variables. Pour le cas où le nombre de variables (ou de dimensions de la personnalité) dépasse de beaucoup le nombre d'individus étudiés, comme dans les études particulières, prédire n'est pas possible au sens scientifique classique. On peut ainsi éviter les prédictions erronées ou simplifiées à l'excès, tout en « engage[ant] le système théorique de la personnalité vers un niveau neuf, plus complexe, d'ordre et de cohérence, que l'on peut ensuite analyser dans ses arrangements et ses traits spécifiques » (Hermans & Bonarius, 1991a, p. 214).

Comprendre le changement et le développement de la personnalité En rupture avec la recherche traditionnelle, qui n'observe les individus qu'en une seule circonstance le plus souvent, la psychobiographie introduit le facteur du temps dans les matériels. C'est pourquoi, grâce à son éclairage, le développement à travers le temps devient une fin théorique d'importance pour les psychologues de la personnalité ; il permet d'étudier le processus de l'âge (Cole & Premo, 1987 ; Weiland, 1989). William McKinley Runyan (1982b) propose ainsi un modèle d'orientation théorique appelé « le cours de la vie », qui s'attache aux interactions de la personne, du comportement et des situations à travers le temps.

L'accent sur les processus à l'œuvre dans la personnalité L'étude des individus porte la lumière sur les *processus* à l'œuvre dans la personnalité. Quels sont les schémas du comportement ? Comment une personne répond-elle aux situations extérieures et aux motivations internes ? Ces questions appartiennent à la dynamique de la personnalité (qui retiendra notre attention dans les différents chapitres suivants). Les avocats de l'approche idiographique revendiquent la centralité de ces questions ; logiquement, selon eux, les réponses viendront des individus. Portez attention à l'analogie qui suit : les études de patients dont le cerveau a subi des lésions jouent un rôle important dans la recherche pour la découverte des zones cérébrales spécifiques, responsables des fonctions cognitives (Bub & Bub, 1988). De même, les études de personnalités individuelles éclairent profondément les complexités de la personne prise dans son ensemble, après que la psychologie, en si grande part, les a réduites à des processus abstraits.

L'étude des individus apporte d'importantes contributions au champ de la personnalité. Sans pouvoir remplacer la recherche nomothétique (Marceil, 1977), elle propose des alternatives à une science dont l'objet consiste à éluder toute méthodologie individuelle.

LES POINTS À RETENIR

- La recherche idiographique étudie l'individu, pris séparément. La recherche nomothétique, plus souvent engagée, étudie les groupes d'individus.
- Gordon Allport a attiré l'attention sur les traits uniques de l'individu, et Rae Carlson a reproché aux chercheurs d'ignorer la personne. Les chercheurs actuels ont modifié les méthodes de recherche traditionnelles en les axant vers la reconnaissance des individus.
- Les cliniciens rendent compte des personnalités individuelles à travers les études de cas.
- La psychobiographie a subi la domination de la théorie psychanalytique et de ses émules. Elle insiste sur certains éléments (comme les expériences précoces) mais en néglige d'autres (comme le contexte social) et encourt la critique de se construire sur des preuves insuffisantes.
- Erik Erikson a dénommé « subjectivité disciplinée » la méthode des psychohistoriens.
- L'une des failles de la psychobiographie est de donner matière à de nombreuses interprétations pour les mêmes observations.
- On a élaboré des méthodes pour analyser les matériels biographiques de façon plus systématique : telles sont l'approche de l'écrit par Tomkins, la méthode d'Alexander pour recueillir les unités saillantes et l'analyse de contenu.
- On peut évaluer les motivations d'une personne à travers ses réponses sous la forme d'histoires imaginaires ou à partir d'un matériel produit en dehors du cadre de la recherche (comme les discours présidentiels).
- Le test du Répertoire de Construction de Rôle (REP) évalue les constructions personnelles qu'utilisent les individus pour comprendre les autres.
- Les méthodes nominales d'estimation établissent des comparaisons au sein d'une personne au lieu de les effectuer entre les individus : une personne rapporte ses préférences, par exemple, en les classant par ordre d'importance.
- On peut étudier les individus à travers des entretiens approfondis. La méthode de confrontation avec soi-même met en place un dialogue entre l'individu testé et l'interviewer, pour analyser des unités affectives appelées « valeurs ».
- L'estimation comportementale étudie les individus pour déterminer quels facteurs environnementaux ont influé sur le comportement.
- Un certain scepticisme scientifique a fourni de nombreux arguments contre l'étude des individus, à savoir son impuissance à effectuer des prédictions, son manque d'objectivité et ses difficultés à rendre des conclusions pouvant être généralisées au reste de la population.
- Malgré ces critiques, l'étude des individus s'avère essentielle au champ de la personnalité. Elle permet ainsi de comprendre des individus que quelque élément rend particulièrement dignes d'intérêt ; elle favorise le développement de la théorie.

GLOSSAIRE

Analyse de contenu Démarche pour l'analyse de données, qui code un texte dans le but de décrire la fréquence avec laquelle des thèmes prédéfinis ou des catégories apparaissent.

Analyse lexicale Analyse d'un texte pour ses mots ou expressions spécifiques, généralement par ordinateur.

Approche idiographique Approche qui étudie un individu à la fois.

Approche nomothétique Approche qui étudie les individus en les comparant à d'autres.

Autopsie psychologique Analyse psychologique d'une personne disparue, devant déterminer si cette personne était psychologiquement portée à se suicider.

Constructions personnelles Conceptions permettant de comprendre et de prédire l'évolution des individus en les rangeant dans telle ou telle catégorie ; considérées par George Kelly comme des dimensions cognitives importantes de la personnalité.

Études de cas Comptes rendus des personnalités de patients ou de clients.

Méthode de confrontation avec soi-même Procédure d'interview des sujets sur un mode de collaboration : on identifie leurs valeurs et on les modifie grâce à une discussion entre le chercheur et eux.

Méthode nominale Démarche d'estimation qui compare des alternatives ou des traits à l'intérieur d'un même individu ; on demande par exemple au sujet de classer différents choix par ordre de préférence.

Méthode de tri Méthode de la cotation des données dans laquelle les codeurs choisissent des énoncés dans une liste standard pour indiquer dans quelle mesure les énoncés décrivent la personne évaluée, en se fondant sur la lecture des matériels dont ils disposent.

Personnologie Démarche qui étudie les individus dans la complexité de leurs univers social et biologique et met l'accent sur l'individualité et ses luttes.

Psycho-histoire Étudie les inter-relations existant entre la personnalité individuelle et le cadre historique.

Psychobiographie Étude de la biographie dans une perspective théorique psychologique.

Test du Répertoire de Construction de Rôle (REP) Test élaboré par George Kelly pour évaluer les constructions personnelles : on demande aux sujets de dire en quoi les individus qu'ils connaissent sont semblables aux autres individus de leur connaissance et en quoi ils en diffèrent.

Valeur Unité de sens chargée émotionnellement pour l'individu et jouant un rôle important dans la méthode d'interview de la confrontation avec soi-même.

Variable modératrice Variable qui possède un impact sur la relation entre deux autres variables.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Pensez-vous pouvoir permettre à quelqu'un de mieux vous connaître, en vous faisant passer un grand nombre de tests de personnalité ou en ayant un échange avec vous au cours d'un entretien ?

2. On a critiqué les témoignages des entretiens y compris ceux des thérapies, pour leur soumission aux attentes de l'interviewer. Selon votre expérience quotidienne des échanges avec autrui, pensez-vous que les attentes d'un individu jouent un rôle à ce point important ?

3. Reportez-vous aux arguments des interprétations faussées à l'encontre de la psychobiographie psychanalytique, que résume le tableau 5-III. Si l'on interprétait votre vie (ou celle de quelqu'un que vous connaissez bien) d'après un point de vue psychanalytique, à quels éléments serait-il attribué une importance exagérée, et lesquels seraient-ils négligés ?

4. Nous mentionnons deux des écrits de Tomkins, un « écrit d'engagement » et un « écrit sédatif ». Quels autres écrits pourriez-vous imaginer (indication : on peut glaner quelques idées en pensant aux genres d'histoires popularisées par la télévision et le cinéma) ? Pensez-vous que certains écrits soient plus sains que d'autres ?

5. Si vous deviez passer le test du Répertoire de Construction de Rôle (REP), quelles sont les quelques constructions que vous seriez susceptibles d'utiliser pour décrire autrui ?

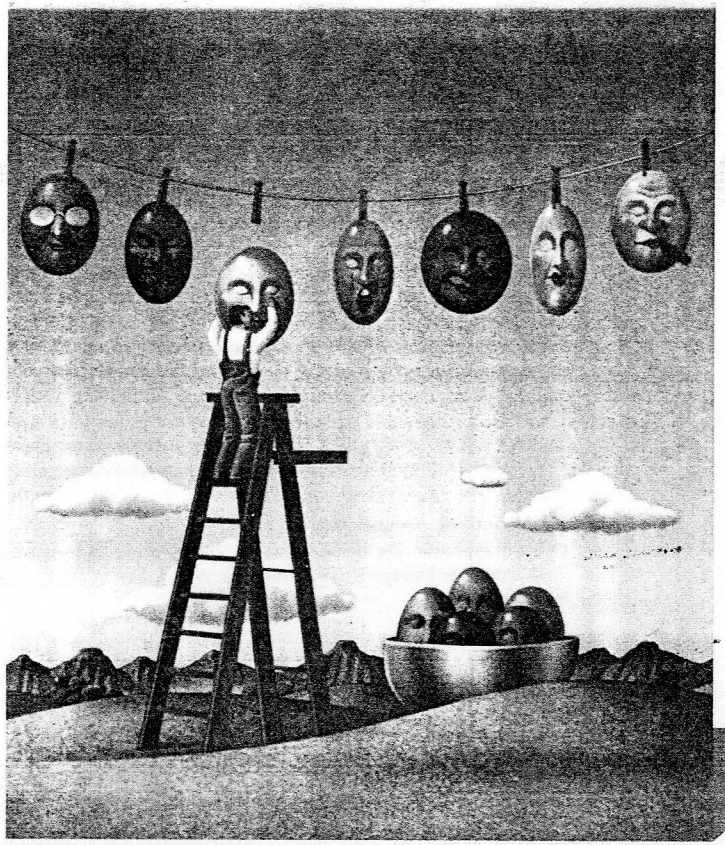
6. Si vous désiriez connaître les choix d'un individu pour retenir un emploi, préféreriez-vous disposer d'une information nominale (interne à un individu) ou traditionnelle (interindividuelle) ? Pourquoi ?

7. Pensez à un souvenir important de votre vie. À partir des catégories relevées par la méthode de confrontation avec soi-même, les affects liés à ce souvenir sont-ils mieux évoqués par la mise en valeur propre, le contact et l'union avec les autres, les affects positifs ou les affects négatifs ?

8. Examinez vos habitudes concernant l'étude d'un point de vue behaviouriste. Quels facteurs liés au milieu jouent-ils un rôle sur le fait que vous vous mettiez au travail ou non ? En quoi cette interprétation diffère-t-elle d'une interprétation de votre manière d'étudier par les traits de personnalité ?

9. Pensez-vous que l'étude d'un individu puisse revêtir un caractère scientifique, ou faut-il réserver l'étude des individus aux domaines non scientifiques ?

10. Existe-t-il quelqu'un dans l'Histoire ou dans le monde culturel actuel que vous aimeriez tout particulièrement connaître ? Pourquoi ?



PARTIE II

La dynamique de la personnalité

En nous tournant de la *description* de la personnalité vers sa *dynamique*, nous nous demandons *pourquoi* les individus se comportent d'une certaine façon. Les réponses à la question *pourquoi* sont plus abstraites que les réponses au *comment* ; et les théories qui se présentent sont parfois ambiguës. Ces théories conduisent à des interprétations que certains scientifiques acceptent mais que d'autres considèrent comme non scientifiques à l'excès. La question *pourquoi* est peut-être une question plus difficile par nature que la question *comment* (ceux qui échangent avec de jeunes enfants peuvent attester cette observation).

En science, les postulats philosophiques nécessaires pour spécifier *pourquoi* sont plus complexes que ceux qui participent à la description de caractéristiques communes et uniques. Même dans les sciences physiques, on exprime souvent les causes par des expressions abstraites, non observables directement comme la gravité, les ondes magnétiques et les radiations. Les causes évoquées doivent coïncider avec les observations faites simultanément. En outre, ces hypothèses amènent de nouvelles observations, lesquelles peuvent requérir le développement de nouvelles techniques. Les spécialistes des sciences physiques ont progressé dans la validation des causes du mouvement, de libération d'énergie, etc., plus que ne l'ont fait les psychologues, souvent en désaccord pour savoir quelles réponses aux *pourquoi* sont dignes d'investigation.

Dans la seconde partie de cet ouvrage, nous observerons la personnalité comme cause de comportement. L'expression *dynamique de la personnalité* se réfère à la façon dont une personne fonctionne – soit les forces internes ou les motivations qui déterminent ce qu'une personne exécute. De manière générale, la plupart des psychologues seraient d'accord sur cette définition : les individus font ce qui leur procurera une récompense et évitent ce qu'ils trouvent peu gratifiant ou même de nature à leur valoir un châtiment. Ce postulat n'est cependant pas très éclairant, car il mène vite à un raisonnement circulaire. Pourquoi Joe participe-t-il à un marathon ? Cela doit lui faire plaisir. Pourquoi Jake passe-t-il toute la journée devant son poste de télévision ? Cela doit lui faire plaisir. Explication simpliste qui ajoute peu ou rien à notre compréhension du comportement. Le défi véritable consiste à élaborer des théories assez détaillées pour pouvoir être testées et fournir des stratégies capables d'agir sur la personnalité. Dans cette démarche, les chercheurs ont obtenu des réussites considérables.

Tout d'abord, au chapitre 6, nous nous pencherons sur la théorie psychodynamique. Fondée sur l'approche psychanalytique de la personnalité, la théorie psychodynamique propose que les individus sont mus par des forces inconscientes. Sigmund Freud est l'auteur de la théorie psychanalytique et a mis l'accent sur son lien avec les pulsions biologiques (sexualité et agressivité). Plus tard, les psychanalystes ont estimé que les facteurs inter-personnels et culturels concourent également à forger la dynamique de la personnalité. À l'occasion de ces modifications, les théoriciens psychodynamiques ont soutenu que les causes de nos comportements se trouvent dans un Inconscient dynamique, connaissable par des recours indirects tels que les rêves, l'hypnose et le fameux test aux taches d'encre de Rorschach.

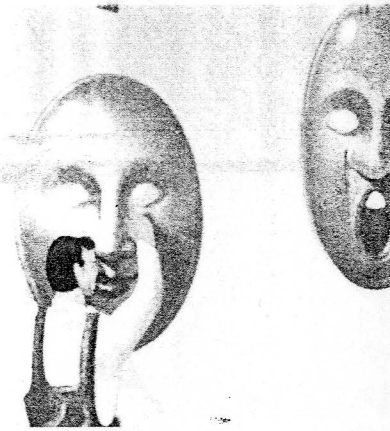
Au chapitre 7, nous examinerons les théories des motivations, qui subirent l'influence historique de la théorie psychanalytique : elles furent en particulier retirées de la clinique et introduites dans le laboratoire de recherche par l'œuvre de Henry Murray et de ses collaborateurs. Cette recherche se fonde sur l'idée que les motivations ou les objectifs influent sur les perceptions. Avez-vous jamais descendu une rue en mourant de faim ? Vous aurez alors remarqué beaucoup plus de restaurants, de fast-food et de marchés à votre convenance que lorsque vous vous trouviez sur les mêmes lieux mais non affamé. Les motivations influent sur les perceptions : c'est pourquoi on peut les tester en soumettant les sujets à des stimuli ambigus et en leur demandant de rendre compte de ce qu'ils voient. Murray ainsi que les émules de son œuvre présentent classiquement aux sujets des images ambiguës, et souvent une série d'images standard appelée Test d'Aperception Thématique [Thematic Apperception Test]. Les individus qui inventent des histoires de compétition sont censés se préoccuper de réussite ; à ceux dont les histoires relatent le début et la fin de relations d'amitié, on prête un besoin d'attachement, et ainsi de suite.

L'individu évolue toujours dans un milieu social, exigeant l'adaptation. Le chapitre 8 examine les processus par lesquels nous nous adaptons au milieu ou au moyen desquels nous l'affrontons. Certains individus abordent leurs problèmes par l'action directe et cherchent à modifier la situation en cause, par exemple trouver un coin tranquille pour étudier afin de résoudre le problème de distraction par les camarades de chambre. D'autres personnes s'attachent aux aspects affectifs des difficultés, en en parlant, par exemple, avec un ami afin de surmonter sa colère. On qualifie de saines certaines stratégies d'affrontement, d'autres de malsaines, bien que, selon les chercheurs, les stratégies opératoires dans une situation peuvent ne pas l'être dans une autre. Nous savons parfaitement qu'un mauvais affrontement n'engendre pas seulement l'insatisfaction et le stress mais suscite aussi des maladies physiques, comprenant les désordres cardiovasculaires et le cancer.

Les individus regardent en direction des situations auxquelles ils peuvent s'adapter et dans lesquelles satisfaire leurs motivations. De plus, ils regardent aussi vers l'intérieur, en se demandant ce qu'ils sont. Beaucoup de chercheurs ont proposé pour base de la dynamique personnelle cette capacité de retour sur soi-

même, et nous débattrons de leurs thèses au chapitre 9. Nous sommes poussés à avoir une haute idée de nous-mêmes (estime de soi), pour engager les autres à faire de même (présentation de soi-même) et pour donner notre mesure (réalisation de soi-même). Nous réfléchissons sur nous-mêmes et choisissons des tâches et des engagements de vie pour donner souffle à une représentation de nous-mêmes. La compréhension du « soi », à l'intérieur de la personnalité, est une aire productive et active dans la recherche ; de nombreux psychologues la considèrent comme centrale, dans la dynamique et le développement de la personnalité.

CHAPITRE 6



Psychodynamique

Avec la description du point de vue dynamique, notre centre d'intérêt se déplace : nous évoquerons les démarches psychodynamiques, qui sont issues de l'œuvre de Sigmund Freud et de ses disciples. Les élaborations psychodynamiques ont vu le jour dans le cadre clinique ; et la psychanalyse s'est toujours tenue étroitement liée au traitement psychologique depuis, même si Freud a revendiqué pour elle le statut d'une théorie plus générale de la personnalité. La psychologie a entretenu avec la psychanalyse des relations ambivalentes, critiquant le manque de rigueur scientifique qui la caractérise, et cependant s'adjugeant beaucoup de ses concepts (Hornstein, 1992).

Ayant échoué dans la découverte des causes physiques aux symptômes de certains de ses patients, le neurologue viennois Sigmund Freud avança des causes **psychodynamiques**. Il postula qu'en l'absence d'atteinte physique, les forces psychologiques peuvent seules produire des symptômes tels que les tics, l'angoisse et même la paralysie de parties du corps. Freud était convaincu que ces forces résident dans les parts inconscientes de la personnalité et sont le legs de conflits établis dans l'enfance et seulement partiellement résolus. Ces conflits se concentrent autour des pulsions non acceptables, comme les pulsions de recherche des plaisirs sexuels ou d'expression de sentiments agressifs sur des modes inacceptables. Beaucoup d'autres pulsions peuvent dériver de ces conflits, comme la suralimentation, l'excès de boisson, la complaisance envers un comportement fautif, la rigidité et l'ordre excessif, etc. Les sujets qui, à la suite de traumas ayant engendré des conflits plus importants, ont plus faiblement résolu ces derniers, deviennent des adultes moins bien équilibrés.

Freud a inventé la **psychanalyse** en tant que méthode pour le diagnostic et le traitement de ces troubles provenant de causes inconscientes. Dans le traitement psychanalytique, le thérapeute (l'« analyste ») encourage le patient à dire ce qui lui vient à l'esprit, même si cela lui semble déplacé ou dépourvu de sens.

Cette méthode, dite d'**association libre,** permet au patient (ou à la patiente) d'observer ses propres pulsions, dans la mesure où on ne lui donne pas de directives claires sur ce qu'il doit dire, pas plus qu'on ne lui fait part d'attentes d'ordre social. En général, les individus ne laissent pas leurs pulsions accéder vraiment à l'observation. Ainsi, combien de fois vous est-il arrivé de penser à quelque chose qu'il serait socialement inconvenant de dire ou de faire, et cependant de réussir à dissimuler ces pulsions embarrassantes aux autres ? L'association libre les révélerait, et découvrirait probablement des mobiles encore plus profonds, inconnus de votre conscience même.

Beaucoup de postulats contenus dans la théorie freudienne ont été revus par les théoriciens psychanalytiques modernes. L'histoire de la psychanalyse est une saga fascinante, parcourue de propositions théoriques hardies et âprement débattues dans le passé. Ces débats ont tourné autour de plusieurs questions : celle de la preuve spécifique demandée par toute science pour valider les théories ; celle de savoir si les observations de l'analyste au cours du traitement clinique, peuvent fournir une preuve en concordance avec les critères scientifiques. Cependant, l'histoire de la psychanalyse, tout comme les discussions théoriques qui lui sont associées, seraient beaucoup trop longues à rapporter ici. Nous nous attacherons à quelques-uns des phénomènes décrits par cette théorie. Pouvons-nous subir l'influence de pensées inconscientes ? Comment comprendre les rêves ? L'hypnose est-elle un phénomène réel ? La thérapie est-elle efficace ? Nous devons à la théorie psychanalytique d'avoir porté notre attention sur ces questions comme sur d'autres. Nous examinerons également les contributions à ces domaines de la part de théoriciens et de chercheurs situés en dehors de la psychanalyse. Les théories cognitives, par exemple, peuvent, à l'instar de la psychanalyse, rendre compte de beaucoup des mêmes phénomènes (Kihlstrom, 1990).

Beaucoup de thérapeutes ont accepté l'affirmation de Freud : le témoignage recueilli au cours du traitement clinique des individus fournit une validation convenable de la théorie. Mais d'autres se préoccupent du petit nombre de contrôles qui prévaut dans les situations cliniques pour garantir la rigueur des observations (Meissner, 1990 ; Rubinstein, 1980). Les attentes théoriques du thérapeute peuvent fausser les observations, particulièrement lorsque le thérapeute est l'unique observateur. Pour tâcher de surmonter ce problème, certains chercheurs ont systématiquement enregistré les séances thérapeutiques, puis transcrit cette information afin de la faire coter par des observateurs indépendants (par exemple, Horowitz et al., 1975 ; Weiss, 1988). En outre, beaucoup de chercheurs ont recherché les preuves de la psychodynamique dans le cadre des laboratoires : ceux-ci permettent des contrôles plus rigoureux que ne l'offrent les séances thérapeutiques.

L'Inconscient

La conscience est traditionnellement un objet d'orgueil pour les hommes. Nous nous prétendons supérieurs aux autres espèces par notre faculté de raisonnement et de pensée. Le développement psychologique est parfois décrit en référence à une « conscience plus haute », et on nous met en garde contre les dangers de l'inconscience ou de la méconnaissance (Langer, 1989). Le modèle proposé par Freud comprenait, outre l'expérience **consciente** (c'est-à-dire celle dont nous

sommes instruits à tout moment), deux autres niveaux : le préconscient et l'inconscient. Le **Préconscient** consiste en une information prête à devenir consciente suivant les besoins, comme notre second prénom et notre numéro de téléphone. L'**Inconscient** se compose d'un matériel non susceptible de devenir immédiatement conscient. De fait, pour sa plus grande part, il ne le devient jamais.

Les approches psychodynamiques considèrent que le comportement est issu de motivations dont les individus ne sont pas conscients. Ces motivations proviennent d'un Inconscient dynamique. Cet Inconscient consiste en pulsions primaires relatives (selon Freud) à la sexualité et à l'agressivité. Plus tard, les théoriciens (Fairbairn, 1952 ; Sullivan, 1953, par exemple) ont étendu le nombre de ses composantes en y incluant les attaches interpersonnelles comme l'amour et le soin.

Les origines infantiles de l'Inconscient

Quelle que soit la manière dont ils interprètent l'Inconscient, les théoriciens s'accordent sur un point : les expériences de l'enfance sont capitales dans la formation des motivations qui animent les individus au long de leur vie. Le stress ou le trauma dans l'enfance, en particulier, peuvent engendrer une **fixation**, condamnant l'adulte à poursuivre la recherche des satisfactions qui lui furent autrefois refusées. Une fixation se produit lorsque les expériences ou les pensées, à un stade de la vie, submergent l'individu et suscitent l'angoisse. Dans la lutte contre l'angoisse, les pensées n'accèdent plus à la conscience. Elles sont, au contraire, « refoulées ». Le **refoulement** élimine ces pensées de la conscience ainsi que l'angoisse qui les accompagne. Malheureusement, ce mécanisme devient stable, caractéristique de la personnalité et exige de l'adulte qu'il réactive les modèles défensifs établis dans l'enfance. Ainsi, un enfant auquel il n'est pas permis de critiquer ses parents peut refouler jusqu'aux pensées critiques elles-mêmes ; il peut devenir un adulte inconscient des erreurs commises par les figures d'autorité. Une telle connaissance aurait pourtant son importance : un patron l'estimerait même bienvenue s'il accorde du prix aux suggestions de ses employés.

Freud a distingué trois stades, dans le développement infantile, où une fixation risque de se produire. Au *stade oral,* de la naissance à un an, l'enfant recherche un plaisir oral en tétant le sein. Si la satisfaction orale lui est refusée, une fixation peut se convertir en symptômes oraux ultérieurs, tels que la suralimentation, l'habitude de fumer ou (plus symboliquement) la dépendance à l'égard d'autrui. Au *stade anal,* de un à trois ans, le tout-petit apprend à se contrôler. La fixation peut se muer en symptômes anaux ultérieurs comme une préoccupation sévère pour la propreté et l'ordre. Au *stade phallique,* de trois à cinq ans, ce sont les sentiments d'amour pour le parent du sexe opposé qui dominent (complexe d'Œdipe). La fixation peut donner lieu aux symptômes phalliques tels que la vanité, la confusion des rôles sexuels et le défaut de conscience. Quelques recherches confirment que des types de personnalité correspondent bien à ces stades théoriques (Fisher & Greenberg, 1977). Freud était convaincu que les différents types de personnalité se rattachaient à ces stades précoces du dévelop-

pement ; cependant, des chercheurs ayant étudié le développement de l'enfant ont mis cette idée en échec (Zeanah et al., 1989).

D'autres théoriciens de la psychanalyse ont contesté que le développement infantile nécessite d'être décrit à l'aide de zones biologiques (orale, anale et phallique). Nous sommes des êtres sociaux aussi bien que physiques. Les relations interpersonnelles, à commencer par le développement et l'attachement à la mère, fournissent une alternative au modèle freudien (par exemple, Barends et al., 1990 ; Chodorow, 1978 ; Fairbairn, 1952 ; Kernberg, 1976 ; Rendon, 1987 ; Sullivan, 1953). Dans chacun des cas, cependant, les schémas de l'enfance servent de base à la dynamique de la personnalité adulte, et cette dynamique trouve sa source dans les contenus refoulés de l'Inconscient.

À l'origine, Freud avança la théorie de l'Inconscient pour définir les causes de symptômes psychiatriques, la paralysie par exemple, à laquelle ne correspondait aucun dommage du système nerveux ou des tics inhabituels. Au lieu d'un déterminisme physique, Freud postula un « déterminisme psychique » pour expliquer ces symptômes. Depuis Freud, d'autres cliniciens ont décrit de nombreux cas individuels dont les histoires de vie correspondent à la théorie selon laquelle les conflits mènent aux symptômes. Les études de cas sont évocatrices, mais elles ne fournissent pas de preuve d'une source inconsciente qui ne soit pas dénuée d'ambiguïté. Dans toute histoire de cas résident des influences non contrôlées. C'est pour cette raison que les chercheurs sont partis en quête d'une vérification expérimentale de l'Inconscient en laboratoire.

De la clinique au laboratoire expérimental

Les méthodes scientifiques classiques requièrent une **expérimentation véritable** pour démontrer les causes relatives à un fait. Dans une véritable expérimentation, l'influence que l'on présume constituer la cause se voit systématiquement manipulée par l'expérimentateur, en même temps que tous les autres éléments sont maintenus constants. Ceci permet de tester de façon nette la cause avancée en hypothèse (voir l'encadré « Stratégies de Recherche » pour une explication plus complète).

On trouve une illustration d'une forme de motivation inconsciente dans la psychologie populaire : elle fournit la base d'une expérimentation simple. On a affirmé que les publicités pour des boissons alcoolisées sollicitaient des motivations inconscientes en dissimulant des images sexuelles dans leurs tableaux. On laisse ainsi entendre inconsciemment au public que la procuration de telle boisson alcoolisée apportera une satisfaction sexuelle. Au cours d'une étude expérimentale, des étudiants de collège ont été mis en présence de publicités pour des alcools contenant des symboles d'images sexuelles ainsi que de publicités pour des marques concurrentes exemptes d'images sexuelles. Bien qu'ils n'aient pas vu consciemment le symbolisme sexuel, les sujets rapportèrent qu'ils étaient plus enclins à se procurer les marques contenant des images sexuelles symboliques (Ruth, Mosatche & Kramer, 1989). Cette étude correspond à l'interprétation d'une motivation sexuelle inconsciente ; cependant, elle ne fournit pas de preuve évidente. D'autres aspects des images, leur couleur et leur taille par exemple, ont pu constituer la cause des différentes préférences.

La motivation sexuelle inconsciente comme cause de différentes préférences n'est qu'une interprétation possible de cette expérimentation ; elle n'est donc pas clairement établie par cette unique étude. Peut-on former des liens plus directs entre les manipulations expérimentales et l'intangible Inconscient ? Un expérimentateur se donnerait pour objectif d'influer sur les comportements allant des symptômes psychiatriques décrits par Freud et d'autres cliniciens aux habitudes poursuivies par les consommateurs, telles que celles décrites dans l'étude publicitaire : l'expérimentateur chercherait à amener des changements dans l'Inconscient lui-même. Comment s'y prendre ? La tâche semble, au premier abord, impossible. La théorie psychanalytique énonce que l'Inconscient se constitue par l'expérience précoce. Devons-nous partir d'un groupe d'enfants et les élever depuis la naissance d'une façon standard autant que faire se peut, afin de susciter des conflits intérieurs connus ? À moins de faire de la science-fiction…

La clé du dilemme réside dans le fait que l'Inconscient répond aux stimuli du milieu. Il peut demeurer inactif sans stimuli appropriés, exactement comme le système de production du stress dans le corps est relativement inactif dans des circonstances dépourvues de danger. Mais lorsqu'un événement menaçant se produit, comme la vue d'une voiture arrivant droit sur vous, le système se met en route, causant une augmentation du rythme cardiaque et une décharge d'énergie permettant d'affronter la situation. De la même façon, des conflits oraux non résolus chez un patient passeront inaperçus jusqu'à ce que les circonstances les fassent surgir. La tâche de l'expérimentateur consiste alors à stimuler des conflits dormants jusqu'à les faire apparaître et à observer l'effet de cette manipulation sur le comportement. De plus, les conflits doivent demeurer inconscients. S'ils deviennent conscients, la théorie prédit qu'ils n'auront pas le même effet sur les symptômes car, alors, les mécanismes d'affrontements matures de la vie consciente prennent le dessus et remplacent les mécanismes d'affrontements immatures qui forment les symptômes. Les témoignages issus de la recherche appuient cette affirmation : amener les conflits à la conscience réduit les symptômes (Shulman, 1990).

Perception sans conscience La technique de la **perception subliminale** a été élaborée pour mettre en activité le matériel inconscient. Dans la perception subliminale, un individu répond à un stimulus à un certain niveau, mais ne sait pas consciemment de quel stimulus il s'agissait, et se trouve incapable d'en rendre compte. Les stimuli sont en général présentés visuellement, à l'aide d'un **tachistoscope**. Ce dispositif consiste en un projecteur de diapositives équipé à son extrémité d'un obturateur semblable à celui d'une caméra : ce dernier permet, quand on l'actionne, de contrôler la projection pendant de très courts espaces de temps, soit quatre millièmes de secondes. On peut, en alternance, adjoindre brièvement des images à l'intérieur du film ou de l'enregistrement vidéo utilisé. Aujourd'hui, on programme des ordinateurs pour réaliser cette présentation de stimuli à base de brèves expositions.

Dans la méthode du tachistoscope, on présente d'abord au sujet de si courtes expositions qu'il ne les voit pas. On répète ensuite les expositions suivant des durées croissantes. Lorsque l'exposition s'accompagne d'un bref scintillement de lumière, le sujet ne peut dire ce qui est illustré ou écrit sur l'écran. À quelque niveau, cependant, il a perçu le stimulus, et son comportement est susceptible

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Les effets de l'attente

Avez-vous déjà senti la pression des attentes d'autrui lors du choix d'une conduite ? Des amis s'attendent à ce que vous vous joigniez à eux pour une activité que, par vous-même, vous n'auriez pas choisie ; des professeurs attendent de vous un certain emploi de votre temps, alors que vos obligations professionnelles appellent un calendrier différent. Se situer au-dessus (ou au-dessous) des attentes d'autrui appartient à l'expérience quotidienne.

Ce phénomène peut cependant porter atteinte à la recherche. Considérez ce simple exemple : on engage une étude pour estimer les propriétés du soulagement de la douleur d'un nouveau médicament. Le chercheur qui administre le médicament est convaincu que ce dernier est efficace. (Peut-être des espérances de subventions de recherche, de gloire et de fortune se tiennent-elles à l'arrière de cette conviction.) Pourvu d'une solide formation, notre chercheur dresse un plan classique d'expérimentation sur deux groupes ; un cours sur les méthodes de recherche revient à sa mémoire : ce plan peut fournir les données nécessaires à la démonstration d'une relation de cause à effet entre une variable et une autre. Dans cette étude, la cause (« variable indépendante ») est le nouveau médicament antidouleur, et l'effet (« variable dépendante ») est la réduction de la douleur. Toute la tâche du chercheur réside dans la répartition des sujets qui participent à l'étude, au hasard en deux groupes. On donnera le médicament antidouleur à un groupe expérimental. On ne le donnera pas à un groupe de contrôle. Tous les autres éléments doivent figurer à égalité dans chaque groupe. La répartition au hasard des sujets s'assurera de l'égalité des groupes sur toutes les variables préexistantes : le sexe, le niveau de douleur, l'âge, etc.

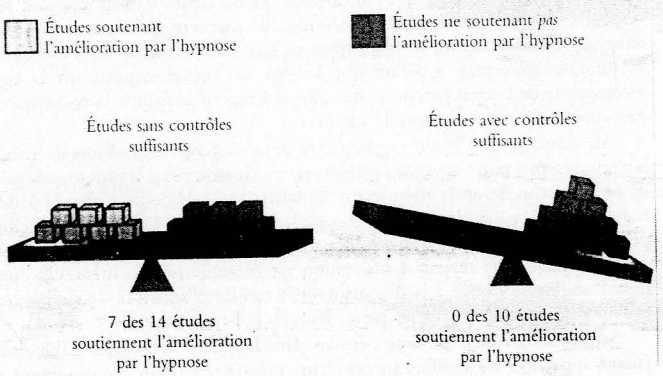
Le médicament a été administré ; un temps suffisant pour qu'il fasse effet s'est écoulé : on demande alors à tous les sujets de rapporter l'état de leur douleur. Admettons que l'hypothèse du chercheur se voie confirmée. Le groupe expérimental signale une douleur moins forte que le groupe de contrôle. Cela signifie en principe que le nouveau médicament est efficace puisque tous les autres éléments sont les mêmes dans les deux groupes.

Mais est-ce vraiment le cas ? Où une erreur pourrait-elle donc se nicher dans cette étude ? L'**attente,** voilà, l'erreur ! Le groupe expérimental a pris le médicament, *alors que les sujets savaient qu'ils prenaient ce médicament*. D'autre part, le groupe de contrôle n'a pas pris le médicament et *les sujets savaient qu'ils ne prenaient aucun médicament*. Ils n'avaient aucune raison d'attendre une diminution de leurs maux de tête. Malheureusement, donc, le groupe expérimental et le groupe contrôle différaient de *deux* manières : 1) la prise ou non du médicament, et 2) l'attente ou non d'une amélioration. Sans preuve plus poussée, nous ne pouvons en rien savoir si le traitement efficace résidait 1) dans le médicament, ou 2) dans l'attente (voir Rosenthal, 1966).

Comment améliorer cette expérimentation ? Il existe une façon d'éliminer l'explication alternative de l'attente dans la réduction de la douleur. Il faut « traiter » le groupe expérimental et le groupe de contrôle avec des attentes égales. Préparez un **placebo**, une pilule sans effet (« de sucre » par exemple) qui ait l'apparence, le goût et l'odeur de la vraie et qu'on ne puisse distinguer de cette dernière en aucune autre façon. Donnez-la au groupe de contrôle avec exactement les mêmes instructions et communications non verbales que celles que l'on use dans l'administration de la vraie pilule au groupe expérimental. Il faut, pour ce faire, et non par hasard, que l'expérimentateur qui donne le médicament ne sache pas quels sujets prennent le vrai et quels sujets le placebo. Autrement, l'expérimentateur pourrait communiquer par inadvertance son attente aux sujets : un ton de voix, une expression du visage ou tout autre manifestation y suffirait. Tant que l'expérimentateur ne dispose pas de cette information, aucune attente ne viendra à être créée dans un groupe, qui diffère de celle créée dans l'autre groupe : c'est-à-dire que « tout le reste » (en dehors du médicament) sera égal dans les deux groupes. Cette précaution se nomme procédure en **double aveugle.** Les deux parties sont aveugles quant à la drogue ingérée (ou au placebo) : l'expérimentateur et le sujet. Il est évident qu'il faut, d'une manière ou d'une autre, enregistrer qui a pris quoi ; sans quoi il ne serait pas possible d'analyser les données. Mais la personne entrant en relation avec les sujets ne doit pas disposer de cette information. À présent, si l'on engage l'étude et que le groupe expérimental signale une douleur moins forte que le groupe de contrôle, la cause de ce soulagement ne peut être que le médicament : puisque tout le reste, y compris l'attente, est à égalité dans les deux groupes.

Il est aisé de mettre en place une technique en double aveugle dans une étude de médicament. Cette technique de contrôle par placebo n'est cependant pas limitée à ce genre d'étude. Silverman a étudié l'activation subliminale des conflits inconscients : dans ce genre d'étude, par exemple, on peut créer un groupe de contrôle placebo à l'aide de sujets recevant des stimuli neutres et un groupe expérimental avec des sujets auxquels sont administrés des stimuli ayant montré leur effet (ainsi « Maman et moi ne faisons qu'un »). Tout comme dans l'étude de médicament, il importe que l'expérimentateur ne sache pas quelle diapositive est montrée à quels sujets, de crainte que des attentes ne soient induites et ne viennent à contaminer l'étude. Silverman a réussi la mise en place de la procédure en double aveugle en demandant à des assistants de recherche de préparer les stimuli à l'avance ; l'expérimentateur ne savait pas quel stimulus était expérimental et lequel était un stimulus de contrôle (Hardaway, 1990).

Selon un raisonnement similaire, dans les études sur l'hypnose, si l'on demande à un sujet de se rappeler quelque chose qu'il n'est pas censé savoir, il est important que l'hypnotiseur également ne connaisse pas la réponse. Au cours d'une étude, si l'on demandait au sujet (homme ou femme) quel jour de la semaine était son anniversaire à 4 ans, 7 ans ou 10 ans, ou le dernier Noël, les sujets hypnotisés étaient incapables de répondre correctement si l'hypnotiseur ne connaissait pas la réponse. S'il la connaissait, au contraire, 81 pour cent des sujets donnaient la bonne réponse (True, 1949, cité par Nash, 1987). Michael Nash a recensé tous les tests similaires relatifs au rappel de souvenirs sous hypnose (1987). Sur la base de ces nombreuses études, on peut conclure qu'une bonne part des témoignages de recherche qui paraissent appuyer le souvenir sous hypnose est défectueuse : l'absence de contrôle de l'attente ou le mode de formation insuffisant des groupes de contrôle (voir figure ci-dessous) en sont la cause.



Lorsque des contrôles ***appropriés sont effectués, l'hypothèse n'entraîne pas*** *une meilleure mémoire. (À partir de données présentées dans Nash, 1987.)*

d'être influencé. Si l'on accroît encore la durée d'exposition, le stimulus est à la fin consciemment perçu et peut être rapporté verbalement. À ce stade de durée, cependant, les effets inconscients disparaissent en général (Geisler, 1985).

Étudions l'expérimentation suivante. Des étudiants regardent des enregistrements vidéo d'une durée de deux minutes, représentant des graphiques exécutés par un procédé informatique. À leur insu, des stimuli subliminaux ont été adjoints aux enregistrements toutes les 7 secondes pendant 1/60e de seconde ou moins. Chaque sujet n'a vu qu'une seule sorte de présentation subliminale. Pour un premier groupe, les images subliminales contenaient des personnages souriants de dessins animés (situation positive). Pour un deuxième, les images subliminales ont représenté une scène menaçante et violente (situation négative). À un troisième groupe contrôle, on a présenté des images subliminales gris blanc (situation neutre). Les sujets ne pouvaient pas faire état consciemment des stimuli. En fait, ils étaient surpris, après l'expérimentation, que des insertions subliminales aient été opérées. Ce groupe a néanmoins subi une exposition de brèves images. On soumit les groupes à un questionnaire d'évaluation de l'humeur : ceux qui avaient été exposés à une situation positive indiquèrent qu'ils étaient moins angoissés ; les sujets exposés à une situation négative en rapportèrent davantage, en comparaison des sujets en situation neutre. Les comptes rendus de leurs niveaux habituels d'angoisse n'entraient pas en jeu, car les questions ne portaient pas sur leur humeur en général. Il fut donc démontré que les expositions subliminales sont susceptibles d'influer sur l'humeur (Robles et al., 1987 ; voir aussi Shulman & Ferguson, 1988).

En un éclair, les études de Silverman Lloyd Silverman a élaboré un programme destiné à tester le modèle psychanalytique des motivations inconscientes : ce programme met en œuvre des procédures expérimentales. La méthode de Silverman s'appelle **activation subliminale psychodynamique**. À l'aide d'un tachistoscope, l'expérimentateur présente au sujet les stimuli qui, selon la théorie psychanalytique, devraient augmenter ou réduire les conflits inconscients. Les stimuli susceptibles de les accroître sont ceux qui font surgir les désirs inconscients. Les stimuli suggérant que les désirs ont été accomplis sont, au contraire, susceptibles de réduire les conflits inconscients. Ces stimuli sont brièvement exposés (4 millièmes de seconde), de manière qu'ils ne puissent être reconnus consciemment ; ils n'apparaissent que sous la forme de scintillements de lumière. Silverman a déduit que lors de ces brèves expositions, la partie inconsciente de l'esprit perçoit le stimulus et y répond, même si la conscience ne peut, pour sa part, reconnaître le stimulus.

Au contraire de l'étude rapportée au-dessus à l'aide d'étudiants de collège, Silverman a pris pour sujets des patients en psychiatrie pour la plus grande partie de sa recherche. Selon la théorie psychanalytique, les patients obéissant à différents diagnostics ont des conflits inconscients différents. On prête aux schizophrènes de graves conflits non soldés, partant de la première année de la vie et le désir inconscient de revenir à une union symbiotique avec la mère. Un conflit dont l'origine se trouve à la deuxième et la troisième année de la vie est censé produire des symptômes variés parmi lesquels le bégaiement.

Silverman a réalisé plusieurs études dans lesquelles les stimuli subliminaux faisant apparaître les conflits inconscients provoquèrent un accroissement des symptômes. Chez les schizophrènes, les symptômes s'accrurent lorsque le

stimulus « Je vais perdre maman » fut présenté sur le mode subliminal. Le bégaiement s'accrut par l'activation subliminale du conflit anal, à travers des énoncés (« va chier ») ou des images (un individu ou un chien en train de déféquer) (Silverman, 1983). Ces études laissent entendre que le message subliminal doit rencontrer un conflit inconscient spécifique pour avoir un effet sur les symptômes.

Cependant, l'œuvre ultérieure de Silverman a montré qu'un stimulus (« Maman et moi ne faisons qu'un ») avait un effet sur des patients obéissant à des diagnostics variés. Ce désir de réunion pré-œdipienne avec la mère semblait doué d'ubiquité : sa satisfaction présente de vastes implications thérapeutiques. Suivant Silverman, ce désir de ne faire qu'un ou de symbiose avec la mère s'origine dans l'enfance précoce : les psychanalystes décrivent ce temps comme une période de symbiose avec une mère bonne et prodiguant des soins adéquats (Silverman & Weinberger, 1985).

La technique de Silverman a également été utilisée avec des étudiants de collège, pour voir si le conflit inconscient influe sur les résultats des travaux universitaires et des travaux de laboratoires. Les sujets masculins se montraient plus performants au lancement du javelot après qu'une exposition subliminale leur eut déclaré « Tu peux battre papa » (Silverman, Ross, et al., 1978). Les étudiants suédois ont mieux accompli une tâche motrice (tracer une ligne au stylo) après exposition au message subliminal « Mamma och jag är ett » (traduit du suédois : « Maman et moi ne faisons qu'un »), en comparaison du message de contrôle (« Folk promenerar », c'est-à-dire « Les gens se promènent ») (Gustafson & Källmén, 1990). Les études rapportent même qu'on peut améliorer les notes par cette méthode ! Chez les étudiants israéliens, la traduction en hébreu de « Maman et moi ne faisons qu'un » a déclenché de meilleures notes à un cours de mathématiques (Ariam & Siller, 1982). Au cours d'une autre étude, on exposa à des stimuli subliminaux répétés des étudiants américains en classes de probabilités et de statistiques, ainsi qu'en classes d'évaluation et d'estimation, pendant les cours. Après avoir été répartis au hasard, certains étudiants reçurent le message ubiquitaire « Maman et moi ne faisons qu'un ». À un second groupe, on montra les messages « Je comprends le cours d'évaluation » ou « Je comprends les statistiques » (suivant le cours que les sujets suivaient). À un groupe de contrôle, on présenta : « Les gens se promènent ». Comme dans les études précédentes, le stimulus « Maman et moi ne faisons qu'un » eut un effet positif, améliorant les notes de façon significative, supérieures au stimulus de contrôle. Le stimulus spécifique du cours « Je comprends le cours d'évaluation » (ou de statistiques) produisit des résultats intermédiaires (Cook, 1985) (fig. 6-1).

Le recours aux procédures expérimentales, dans le but de valider l'idée psychanalytique de la production de comportements symptomatiques par l'Inconscient, ce recours constitue une avancée majeure dans la validation de la théorie de l'Inconscient. Quoi qu'il en soit, la démarche scientifique oblige au scepticisme. Des critiques objectent que ces effets subliminaux ne sont peut-être pas authentiques : ainsi des aspects incontrôlés de l'expérimentation ont pu engendrer ces effets. L'expérimentation a été maintes fois reproduite dans le propre laboratoire de Silverman ou dans des études conduites par ses étudiants ; peut-être les expérimentateurs communiquent-ils sans le vouloir des attentes de leurs sujets ou faussent-ils l'évaluation des symptômes dans les études de patients psychiatriques. L'évaluation des symptômes est éminemment subjective et les

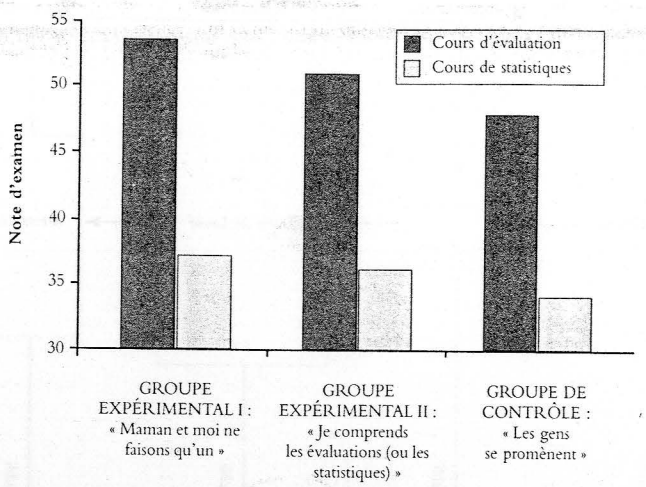


FIGURE 6-1 *L'exploration subliminale améliore objectivement les notes finales des examens chez les étudiants des classes de statistiques et d'évaluation. (À partir de données présentées par Cook, 1985.)*

rapports de recherche doivent clairement indiquer à quel degré les différents évaluateurs s'accordaient sur ces jugements (à savoir la fiabilité entre évaluateurs). Bien plus, les mesures spécifiques rapportées par Silverman comme significatives, varient d'une étude à une autre : parfois ce sont les réponses à des tests psychologiques, parfois les comportements non verbaux des patients, parfois leurs associations de mots et ainsi de suite. Les données recueillies, considérées comme non significatives, étaient sous-évaluées ou non rapportées. C'est pourquoi, les critiques estiment Silverman notablement sélectif, lorsqu'il ne rapporte que ceux, parmi les nombreux tests statistiques, qui vont dans la direction attendue : cela ne signifie-t-il pas qu'ils peuvent être dus au hasard ? (Balay & Shevrin, 1988).

Quelques observateurs se sont montrés plus positifs sur le travail de Silverman (par exemple, Weinberger, 1986). Richard Hardaway (1990) est parvenu à la conclusion que ces effets subliminaux étaient faibles mais véritables et que le problème fondamental avait été résolu au-delà de tout complément nécessaire de recherche. La plupart des critiques ont néanmoins tempéré leurs avis favorables de précautions méthodologiques, demandant des renouvellements d'expérience plus poussés avant d'accepter pleinement les affirmations audacieuses de Silverman (par exemple, Brody, 1987 ; Fudin, 1986).

Nouvelles considérations sur la Conscience

Quel que soit le jugement final que l'on porte sur la notion psychodynamique d'un Inconscient dynamique, le débat a attiré notre attention sur des postulats parfois non établis concernant la conscience. Beaucoup d'entre nous estiment,

sans trop réfléchir, que la conscience est reine et gouverne, ou devrait gouverner, le comportement et l'expérience. On dénie à l'Inconscient la maturité, l'élaboration sociale et le sens moral. Telle fut la réaction de Freud, ce qui l'entraîna vers une restitution des facultés conscientes au détriment de l'Inconscient, pour rendre la santé mentale plus solide.

D'autres psychologues partagent cette conception, même hors des perspectives psychanalytiques. Ellen Langer (1989) se fait l'avocate d'une « attention » destinée à remplacer l'« insouciance » virtuellement inadaptée, qui domine souvent notre pensée. L'insouciance n'est pas l'inconscience dynamiquement motivée décrite par Freud, mais détourne simplement notre attention d'un matériel qui pourrait être rendu conscient. Thomas Natsoulas, à la suite d'un recensement érudit de la littérature afférente, démontre que même la conscience est ardue à définir, en dehors des problèmes posés par l'Inconscient ; il cite l'expression de « conscience explicite », comme l'une des acceptions du terme de conscience. Par « conscience explicite », il entend le fait d'être plus pleinement averti sur son propre compte et sur sa propre situation. Telle est, semble-t-il, la « portée à la conscience » que la thérapie psychanalytique s'efforce d'accomplir, au-delà des seuls coups de sonde dans le passé (Natsoulas, 1981).

La défiance vis-à-vis de l'Inconscient a été un thème majeur en Occident ; cependant, d'autres points de vue se sont fait jour. Parmi les psychanalystes, Carl Jung est le plus connu pour son attitude plus respectueuse envers l'Inconscient : ce dernier, soutient-il, est gros de potentiels positifs de croissance et pas seulement de pathologie et de conflit (par exemple, Jung, 1959). Quelques humanistes et philosophes non occidentaux partagent cette orientation positive (Nitis, 1989 ; Smith, 1985). D'accord avec les théoriciens psychodynamiques, toutefois, ils voient l'Inconscient comme une force à prendre en compte, dans la psychologie de la personnalité humaine.

La créativité

Sous peine de n'apercevoir dans l'Inconscient qu'une source de pathologie et de déséquilibre, notons que la théorie psychanalytique décrit aussi la **créativité**. Les individus créatifs trouvent des solutions originales, inhabituelles et adaptées aux problèmes qui se posent. Nous pensons généralement que la créativité est le fait des seuls professionnels des arts (musique, théâtre, peinture, etc.). La créativité concerne aussi ceux qui, dans d'autres domaines, abordent leur tâche avec originalité et résolvent sur des modes novateurs leurs problèmes. Les individus créatifs obtiennent des scores élevés aux évaluations d'enjouement et de tolérance à l'ambiguïté. Leurs scores sont élevés aux échelles de Myers-Briggs sur l'Intuition et la Perception (Tegano, 1990).

Une étude désormais classique de Cynthia Wild illustre que les individus créatifs sont en rapport plus étroit que les autres avec leur Inconscient, hors de la pathologie que les matériaux inconscients produisent parfois. Ce chercheur a constaté que les artistes, comparés à un groupe de contrôle formé de professeurs d'écoles secondaire et élémentaire, se montraient davantage capables de suspendre le contrôle de la pensée sur instruction de l'évaluateur ; cette étude a été fondée sur le test d'Association de Mots [Word Association test] et sur le test de Choix d'Objets [Object Sorting test]. À la différence des sujets psychotiques,

en revanche, les artistes pouvaient répondre à l'aide d'une pensée plus régulière sur instruction de l'évaluateur. En conséquence, les artistes ont accès aussi bien au processus primaire qu'au processus secondaire de pensée ; ils sont, en termes psychanalytiques, capables de « régresser au service du Moi » (Wild, 1965). Nous pourrions dire qu'au lieu d'adhérer entièrement soit au mode conscient, soit au mode inconscient de pensée, les personnes créatives peuvent, elles, évoluer librement entre les deux.

L'Inconscient cognitif, alternative moderne

Le modèle freudien de la psyché suppose que le contenu de l'esprit est rendu inconscient pour protéger l'individu de l'angoisse : l'expérience consciente de ce contenu serait trop effrayante. On dénomme souvent cette description freudienne **Inconscient dynamique.** Il est toutefois difficile de comprendre comment le matériau psychique est maintenu inconscient. Une part de la personnalité est-elle dévolue au rôle de gardien, avisé de ce que l'Inconscient contient avant que nous ne le sachions consciemment, et capable de décider si la conscience peut l'admettre ou pas ? Métaphore séduisante que celle-ci, mais qui appelle la question logique de savoir comment nous pouvons connaître ce que nous ne connaissons pas.

Bien que l'Inconscient dynamique de Freud présente des insuffisances théoriques, il est possible de poser un Inconscient qui ne soit pas l'Inconscient freudien, afin de « libérer » le concept d'Inconscient de la théorie psychanalytique (Kihlstrom, 1984). Ce modèle alternatif, porté par John Kihlstrom et d'autres, est l'**Inconscient cognitif.** Il décrit les processus cognitifs situés hors de notre faculté de conscience : certains d'entre eux ne sont jamais parvenus à la conscience ; d'autres ne peuvent la retrouver ou ont été oubliés. Les contenus de l'esprit sont conscients lorsque nous leur prêtons *attention* (et correspondent grossièrement à ce que de nombreux schémas mnémoniques appellent « mémoire à court terme »). Si nous y veillons, beaucoup des matériaux non actuellement conscients peuvent le devenir ; ce matériel conscient en puissance (que Freud appellerait « Préconscient ») est le *savoir déclaratif.* Il comprend les noms de personnes et lieux et souvenirs d'expériences passées, les objectifs et beaucoup d'autres aspects de notre vie mentale sur lesquels nous sommes aptes à réfléchir ou auxquels nous pouvons penser consciemment. D'autres aspects de l'esprit sont inconscients (fig. 6-2). Dans ce modèle cognitif, il n'est pas nécessaire de soutenir que les matériaux constitués par les forces du refoulement et de l'angoisse sont inconscients. Les *systèmes sensoriels et perceptifs,* tels que le toucher, l'ouïe et la vue sont inconscients par nature ; mais lorsqu'ils se combinent aux images internes de ce que nous voyons ou entendons (localisées dans les zones du savoir déclaratif), nous pouvons devenir conscients de ce que nous percevons. Le *savoir procédural* comprend nos aptitudes à exécuter différentes actions fines ; il est également inconscient. Nous tapons à la machine, jouons du piano, allons à bicyclette et cela sans y penser, une fois que nous savons comment faire. Nous pouvons, comme le montre la flèche dans le diagramme (voir fig. 6-2) devenir conscients de ces activités en leur accordant notre attention ; mais l'attention est ordinairement occupée ailleurs (Bowers, 1984).

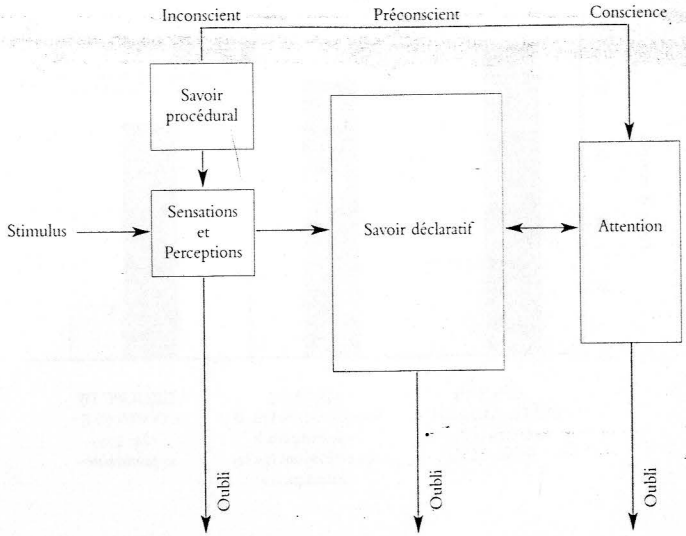


FIGURE 6-2 *Modèle cognitif des processus mentaux inconscients, préconscients et conscients. (Adapté de Kihlstrom, 1984, p. 169.)*

La recherche se porte en faveur des modèles cognitifs de l'esprit, qui accordent une place limitée à la conscience. Les humains sont capables d'accueillir beaucoup plus d'éléments d'information qu'ils ne sauraient en décrire consciemment (Kihlstrom, 1990 ; Nisbett & Wilson, 1977). Dans certaines études, par exemple, les sujets écoutent deux messages différents, l'un et l'autre présentés respectivement à chacune de leurs oreilles. Ils ne peuvent rendre compte consciemment que du message auquel ils accordent de l'attention. (Peut-être avez-vous déjà vécu ce genre d'expérience, lorsque plus d'une personne s'adresse à vous en même temps.) Néanmoins, l'information présentée à l'oreille non attentive influence le rapport. Ainsi, lors d'une étude, les sujets sont attentifs aux énoncés présentés à une oreille pendant qu'une série de mots est énumérée à l'autre (qui ne prêtait pas l'essentiel de l'attention). On présenta à certains sujets le mot inattendu de *fleuve,* tandis qu'on présentait à d'autres le mot *argent.* Après quoi, même s'ils n'avaient pas prêté attention aux mots séparément, les sujets montraient qu'ils avaient subi leur influence. À preuve, leur interprétation de l'énoncé énigmatique, réservé à leur oreille attentive : « Ils ont lancé des pierres en direction du banc hier ». Dans un cas, la phrase était interprétée comme un lancer de pierres en direction d'un fleuve ; dans l'autre, vers un immeuble (Bowers, 1984, décrivant une recherche de MacKay, 1973).

Malgré les désaccords théoriques sur ce qui constitue la conscience et sur ce que serait la preuve des pensées consciente et inconsciente (Natsoulas, 1981 ; White, 1980, 1988), une chose reste claire : l'individu ne peut rapporter verbalement tous ses processus mentaux. En ce sens, il existe très sûrement un « Inconscient ». Certains comportements sont simplement automatiques : aller à bicyclette ou conduire sur une route familière. Ces comportements automatiques se

font sans beaucoup de pensée consciente. Même lorsque le comportement est consciemment voulu, les études neurologiques le montrent, le choix conscient du comportement à l'arrière de l'activité neurologique, tient à d'autres parts, « inconscientes », du cerveau. On demande aux sujets, au cours d'une expérimentation, de remuer leurs doigts toutes les fois qu'ils en ont envie et d'aviser l'expérimentateur lorsqu'ils ont décidé de les remuer ; grâce à un écran projetant les activités du cerveau, l'expérimentateur peut apercevoir la preuve d'une décision « inconsciente » de remuer les doigts avant que le sujet ne soit consciemment instruit du choix qu'il va faire (Ornstein, 1991). Ces phénomènes viennent appuyer le défi opposé par la psychanalyse à notre croyance familière : la conscience contrôle le comportement ; mais ils peuvent aussi s'expliquer par les nouveaux modèles cognitifs de l'esprit, qui admettent un parcours de l'information dans les systèmes inconscients aussi bien que conscients.

L'Inconscient dynamique de Freud, cependant, présente un trait supplémentaire : le conflit relatif aux pensées génératrices d'angoisse. Un modèle cognitif est-il capable de rendre compte des aspects affectifs de l'Inconscient ? Il le peut, par la proposition suivante : il se produirait une **dissociation** des différents composés des expériences mentales, un défaut de connexion entre des processus qui, habituellement, auraient dû être reliés les uns aux autres. Au moment où un événement à charge émotionnelle survient, les affects et la conscience de l'événement sont généralement présents ensemble à l'esprit et semblent donc unifiés dans leurs contenus. Pourtant, ils ne le sont pas. La mémoire des événements et celle du vécu affectif sont représentés dans des zones différentes de l'esprit ; il est possible d'en rappeler une et d'en oublier une autre. En guise d'analogie, imaginez que vous avez enregistré sur vidéo une réunion d'amis. Bien que les images visuelles et le son arrivent tous deux en même temps et semblent dépendre l'un de l'autre, il serait possible de ressortir la vidéo sur un appareil au matériel audio défectueux : on verrait donc, mais on n'entendrait pas l'événement. Ou bien l'appareil présenterait une panne de système visuel et vous entendriez les sons mais vous ne verriez peut-être pas les images. Bien que l'esprit soit plus complexe qu'un matériel vidéo, il peut aussi échouer à combiner les aspects d'un événement qui semblent être congruents.

Considérons les études de cas suivantes (parmi d'autres décrites par Kihlstrom, 1990). Une patiente amnésique, victime d'un viol, ne peut se rappeler son identité ou son adresse ; mais lorsqu'on la soumet à des stimuli qui la concernent personnellement (comprenant le nom de la rue où elle habitait enfant et son propre nom), cette patiente fournit des réponse émotionnelles enregistrées par un appareil polygraphique (Gudjonsson, 1979). Une patiente est fugueuse : ce trouble, qui comprend une amnésie du passé, entraîne aussi l'oubli de l'identité personnelle. Pourtant, lorsqu'elle est invitée à composer au hasard un numéro de téléphone, elle appelle sa mère (Lyon, 1985). La théorie psychodynamique classique expliquerait ces actions par le refoulement : la mémoire du viol ou de l'identité personnelle de quelqu'un produirait une angoisse excessive en cas de sollicitation et se voit donc refoulée. Par cette théorie classique du refoulement, on éprouve plus de difficulté, cependant, à expliquer pourquoi une partie du vécu comme le numéro de téléphone peut faire retour. Le concept cognitif de dissociation rend compte du rappel partiel des contenus psychiques, en postulant que les événements ne sont pas engrangés sous forme d'expérience unifiée dans la mémoire.

Les avancées de la science cognitive ont conduit à des modèles plus spécifiques de l'esprit : ces derniers peuvent guider une recherche spécifique plus compatible avec la méthode scientifique que ne le sont les études de cas psychanalytiques. La recherche systématique, employant des expositions contrôlées aux stimuli, a démontré que les réactions affectives peuvent être déclenchées à partir de stimuli ne parvenant pas à la conscience (Bowers, 1984 ; Mandler & Nakamura, 1987 ; Zajonc, 1980). L'exposition subliminale aux stimuli générateurs d'émotions positives ou négatives (par exemple, des sujets souriant à l'adresse d'un récipient plein de serpents) exerce une influence sur les sujets ; leurs conduites se sont transformées à l'égard d'individus aperçus par intervalles sur des diapositives présentées durant deux secondes. Cette expérience démontre la possibilité du conditionnement subliminal (Krosnick et al., 1992). En plus de ce témoignage d'une perception subliminale, des études différentes montrent que les individus prêtent attention à l'information qui les concerne tout particulièrement ; ces derniers semblent examiner minutieusement plus d'information visuelle ou auditive qu'ils ne peuvent en absorber consciemment et s'arrêter sur ce qui les concerne le plus. Ces études au large spectre ont porté l'intérêt vers un Inconscient qui n'est pas en relation obligatoire sinon historique, avec la théorie psychanalytique. L'Inconscient psychologique, selon les termes de Howard Shevrin et Scott Dickman, pourrait bien être « un postulat nécessaire pour toute théorie psychologique » (1980, p. 421).

Pour Freud, l'Inconscient se révèle à travers les rêves, qu'il appelait « la voie royale vers l'Inconscient ». Bien que tous les psychologues modernes ne se montrent pas en accord avec l'assertion freudienne, beaucoup d'entre eux trouvent les rêves dignes d'être explorés plus avant.

Les rêves

Selon les études réalisées en laboratoire sur le rêve, ce dernier survient plusieurs fois au cours d'une nuit. Les représentations intervenant dans les rêves sont-elles pleines de sens ou simplement bizarres ? Ce point est controversé.

La théorie freudienne des rêves

La conviction de Freud était que les rêves, sous une forme symbolique, font apparaître le noyau des conflits inconscients d'un individu (Freud, 1900/1953). Suivant sa théorie, les rêves révèlent les contenus de l'Inconscient individuel, à travers des symboles que l'on peut interpréter comme les expressions déguisées de désirs et de conflits non résolus. Le contenu apparent *(contenu manifeste)* du rêve se voit considéré comme l'expression symbolique de significations inconscientes *(contenu latent)*.

Les rêves revêtent souvent une apparence bizarre, mettant en scène des actions et des représentations qui seraient impossibles dans la réalité. Dans les rêves, tout comme dans l'Inconscient en général, le mode de fonctionnement appelé **processus primaire** prévaut. Le processus primaire est archaïque : illogique, affectif et non adapté. Il autorise les transformations de type magique d'un

Quelle est l'origine de la grave maladie mentale appelée schizophrénie ? Selon la théorie de Crick et Mitchison, le cerveau ne peut fonctionner normalement lorsque les rêves ne remplissent pas leur fonction propre, laquelle consiste à mettre à jour le savoir erroné qui résulte inévitablement de l'expérience. De ce point de vue, les rêves ne possèdent pas de sens symbolique.

objet en un autre et permet même la présence d'un objet sous la forme simultanée de deux. (« Ce doit être ma mère, ou ce doit être mon ami » dit un rêveur, quand il essaie de communiquer l'ambiguïté propre au processus primaire du vécu onirique.) En revanche, dans la vie éveillée, l'esprit procède en vertu du **processus secondaire** de pensée. Le processus secondaire présente tous les éléments de la maturité : il est logique, rationnel et adapté au monde réel.

Les perspectives physiologiques de l'action de rêver

Bien que les approches psychodynamiques s'attachent à l'interprétation psychologique, symbolique des rêves, il s'en faut que la théorie freudienne soit universellement acceptée. Le phénomène biologique du rêve est largement connu. Le rêve survient pendant le sommeil REM* : cette période du sommeil se caractérise par des mouvements rapides des yeux et des schémas distincts d'activité cérébrale. Les dormeurs réveillés pendant cette phase du sommeil sont de loin plus aptes à se souvenir de leurs rêves que ceux que l'on réveille pendant le sommeil non REM.

Les neurologues portent attention aux processus physiologiques intervenant pendant le rêve, plus qu'à un sens quelconque du contenu des rêves. (Pour un recensement, voir Miller, 1989.) Certains ont décrit le sens du rêve comme une illusion produite par une activité physiologique hasardeuse. Certains types de rêves ont été associés à des phénomènes anormaux du cerveau (Epstein, 1982). Les rêves ne sont pas à la ressemblance de la vie éveillée, laquelle est gouvernée par les lobes frontaux les plus récemment développés du cerveau ; ces lobes contrôlent les processus relatifs au « Moi » (Epstein, 1987). Francis Crick et Graeme Mitchison (1983) estiment que la fonction du rêve réside dans la suppression des connexions non nécessaires, fautives du cortex cérébral, une sorte

* N.d.T. : REM : *Rapid Eye Movement.*

d'apprentissage à l'envers ou de système de poubelle, pour le cerveau. Cette élégante théorie biologique rend compte de phénomènes situés au-delà de l'angle scopique de la théorie freudienne du rêve, comme l'existence du sommeil REM chez les fœtus et chez divers animaux. Crick et Mitchison imaginent que les échecs de ce dispositif d'apprentissage inversé pourraient provoquer des perturbations graves, tels les symptômes schizophréniques. Ils mettent en garde contre toute recherche de sens symbolique dans les rêves et avertissent que l'invitation à se souvenir des rêves interfère avec cette activité interne.

D'autres chercheurs, tout en ne plaçant pas l'interprétation des rêves sur le piédestal érigé par Freud, acceptent dûment comme instructive l'expérience onirique, ainsi que plus généralement nous avons tenté de le faire en présentant les modèles des processus cognitifs. Une fois la réalité extérieure largement (bien que non complètement) éliminée, les expériences du rêveur reflètent les processus mentaux tels qu'ils sont structurés dans l'esprit lui-même. John Antrobus a soigneusement étudié ces processus afin de mettre au point une simulation d'images et de pensées par ordinateur qu'il nomme « DREAMIT:S »* (Antrobus, 1991). À l'aide de modèles tels que celui-là, on pourrait forger des liens entre l'approche largement métaphorique des rêves présentée par la psychanalyse et les nouvelles saisies de l'activité cérébrale issues de la recherche neurologique. Bien que les études physiologiques et l'interprétation des rêves semblent constituer deux approches différentes et irréconciliables, certains efforts pour les réunir apparaissent. Il s'agit d'une direction prometteuse pour la recherche comme pour la théorie, selon J. Allan Hobson (1988) : ce dernier appelle les démarches physiologiques à devenir plus intégratrices, les interprétations psychologiques à gagner en précision, pour que la jonction entre les deux puisse s'opérer.

L'interprétation des rêves : un défi pour la science

L'interprétation des rêves varie suivant la version de la théorie psychanalytique qu'on lui applique en particulier. L'interprétation inspirée par la psychologie analytique de Carl Jung s'attache à la puissance de création et d'évolution de l'Inconscient (Jung, 1974). En complément de l'outil théorique, l'analyste du rêve se fie en très grande part à son jugement subjectif pour déchiffrer le sens des images du rêve. Lorsque l'on communique son interprétation au rêveur, on peut en vérifier la justesse par l'acceptation du rêveur ou par les changements qui en résultent dans la pensée consciente. Cette vérification contient toutefois une marge d'erreur potentielle. Même une interprétation correcte peut être rejetée, si le sujet refuse d'admettre les contenus perturbés inconscients qui font l'objet d'un refoulement. D'un autre côté, une interprétation incorrecte ou arbitraire peut se voir acceptée du fait de la toute-puissance d'une suggestion quand elle vient d'un expert. Certaines considérations rendent l'interprétation des rêves difficile à vérifier de façon objective.

Les chercheurs ont élaboré des méthodes systématiques pour analyser les rêves (par exemple, Hermans, 1987 ; Živković, 1982). Les interprétations n'en dépendent pas moins, par la force des choses, des jugements humains subjectifs.

* N.d.T. : mot à mot : « Rêvez-le ».

Les études empiriques du souvenir des rêves

Le contenu des rêves des individus varie avec le sexe, le milieu culturel (par exemple Munroe & Munroe, 1992) et la personnalité du rêveur. Ces différences tiennent probablement moins aux défenses ou au refoulement qu'au fonctionnement cognitif, avoir une bonne mémoire à court terme par exemple. On peut vraisemblablement apprendre à se souvenir de ses rêves avec un peu d'entraînement (Martinetti, 1985).

C'est la personnalité qui commande le rappel de tel ou tel type de rêves. Les types jungiens intuitifs sont davantage susceptibles de se souvenir de rêves issus des couches profondes (« archétypales ») de l'Inconscient : ils produisent des images à teneur hautement symbolique, comme celles que l'on trouve aussi dans les mythes et dans les religions. Les individus, dont le score est élevé sur le caractère névrotique à l'Inventaire de Personnalité d'Eysenck [Eysenck Personality Inventory : EPI], font peu de rêves archétypaux ; résultat attendu si l'on en croit Carl Jung lui-même : les sujets névrosés sont davantage affectés par leurs conflits individuels et moins par la condition humaine au sens large (Cann & Donderi, 1986).

Susciter des rêves à volonté est impossible ; mais une méthode alternative permet d'explorer le fin fond de l'Inconscient : celle des tests projectifs.

Les test projectifs

Puisque les individus ne peuvent connaître leur Inconscient, bien peu tentent d'en rendre compte aux chercheurs : comment alors l'évaluer ? C'est dans ce but que furent mis au point les **tests projectifs.** Ces tests attendent des sujets qu'ils décrivent ce qu'ils voient à partir d'un stimulus ambigu. Le **test des taches d'encre de Rorschach** [Rorschach inkblot test] consiste en une série de planches présentant des stimuli visuels ambigus (Pichot, 1984). On demande au sujet testé de décrire ce qu'il(elle) voit dans une tache d'encre. La conscience étant probablement en peine de savoir ce qui « devrait » s'y trouver, l'Inconscient prend le dessus : les réponses apportent ainsi des indications en provenance de l'Inconscient. L'interprétation clinique de Rorschach et d'autres tests projectifs est un art qui repose en grande partie sur la théorie (Lerner, 1990). Des procédures de score standardisées y servent aussi de guide. La plus populaire d'entre elles se nomme le système d'Exner : il compte plusieurs catégories de réponses, telles que des références à la forme ou à la couleur de la tache d'encre, et mentionne les mouvements d'animaux ou d'humains perçus dans les stimuli **(Acklin, 1993 ; Exner, 1986 ; Viglione, Brager & Haller, 1991). Lors de l'établissement du diagnostic de leurs patients, les cliniciens tiennent compte de ces scores** à côté d'autres informations.

Le Test d'Aperception Thématique [Thematic Apperception Test, TAT] est un autre test projectif très connu : on demande au sujet de composer une histoire à partir de chacun des différents tableaux que comporte le test. Le TAT est l'œuvre d'Henry Murray et Christiana Morgan ; dans sa forme d'origine, il consiste en une série de tableaux standard (Morgan & Murray, 1938/1962). On

leur en substitue fréquemment d'autres, cependant, en postulant que certaines représentations risquent d'éliminer des éléments psychologiques particuliers. On estime souvent que les sujets s'identifient plus facilement à des représentations de personnes qui leur ressemblent ; du même sexe, par exemple. Beaucoup de systèmes de scores ont été mis au point pour le TAT. Certains d'entre eux concernent des motivations d'un autre ordre que psychanalytique et clinique et seront décrits au chapitre 7. Le Système Personnel de Résolution de Problème [Personal Problem-Solving System] est d'un grand intérêt clinique ; il a été élaboré dans le but d'estimer la capacité à résoudre les problèmes des sujets soumis au TAT (Ronan, Colavito & Hammontree, 1993).

Les cliniciens se servent abondamment des tests projectifs. Les réponses de chaque client sont interprétées individuellement par un examinateur. Ce dernier recherche les réponses peu ordinaires ou indicatives de schémas psychologiques particuliers ; puis il les replace dans le contexte de tous les autres éléments connus sur le sujet pour les étudier (Jaffe, 1990). À n'en pas douter, la validité apparente des évaluations n'est pas élevée ; c'est-à-dire que les évaluations, qui dépendent en apparence de l'observateur fortuit en charge du test, ne semblent pas mesurer ce qu'elles prétendent mesurer. L'interprétation du Rorschach, par exemple, implique de prendre en compte des réponses décrivant des éléments tels que des mouvements d'animaux ou d'humains et des parties d'objets. Ce manque de validité apparente ne poserait pas de problème s'il existait une preuve suffisante en validité prédictive (comme indiqué au chapitre 1). La plupart du temps, seuls les chercheurs déjà familiers des théorisations psychodynamiques acceptent volontiers les tests projectifs en tant qu'évaluations de l'Inconscient (Kline, 1987a).

Comparés aux tests objectifs (à choix multiples, par exemple), les tests projectifs présentent une fiabilité basse. Les individus qui passent un test plus d'une seule fois ont tendance à changer leurs réponses d'une fois à l'autre ; dans les tests d'auto-évaluations, au contraire, les individus choisissent généralement les mêmes réponses. Même pour une série identique de réponses, la fiabilité entre les scores est étonnamment basse (par exemple Ritzler, Zillmer & Belevich, 1993). On sait depuis longtemps que des variables situationnelles et interpersonnelles influent sur les scores : il en est ainsi du comportement et des instructions de l'examinateur (Masling, 1960/1992). On peut améliorer la fiabilité dans une certaine mesure à l'aide de procédures d'administration standardisées (Keiser & Prather, 1990) ainsi qu'en perfectionnant les procédures de cotations sur la base d'évaluations statistiques (Kline, 1987a).

Le test de Rorschach constitue une part importante de l'évaluation diagnostique. En recherche, il a servi de critère d'estimation pour évaluer l'efficacité thérapeutique. Il décrit, en outre, des sortes particulières de conflits personnels et de mécanismes de défense, à la fois en psychothérapie individuelle et en recherche clinique. Mais ces conflits et ces mécanismes, quels sont-ils ?

Les mécanismes de défense

Selon la théorie psychanalytique, tous les individus sont animés de motivations inconscientes : mais les contenus de cet Inconscient diffèrent pour chaque indi-

TABLEAU 6-I **Mécanismes de défense majeurs**

Déni	Fait de ne pas accepter la réalité des événements ou des sentiments désagréables
Projection	Fait de percevoir des pulsions ou des caractéristiques inacceptables comme si elles appartenaient aux autres, alors qu'elles sont nôtres en réalité
Refoulement	Ne pas permettre à des éléments désagréables de parvenir à la conscience
Formation de réaction	Faire ou expérimenter quelque chose qui se trouve à l'opposé de ce que l'on sent en réalité mais qui est inacceptable
Censure	Ne pas permettre une reconnaissance consciente aux sentiments inacceptables qui accompagnent les pensées
Régression	Retourner à des modes anciens, plus archaïques, d'affrontement des difficultés

vidu, ainsi que la manière dont ces derniers résolvent les conflits entre vie consciente et vie inconsciente. À la fin de sa vie, Freud formula sa *théorie structurale*, qui suppose trois instances ordonnatrices de la personnalité. Le *Ça* est la source des motivations psychiques, en particulier les motivations sexuelles et agressives, dont le fondement est biologique. Le *Surmoi* est la voix de l'intérieur de la conscience et de la morale : il reste cependant pour toujours infantile, en abordant les questions morales à l'instar de l'enfant face aux lois des parents. Le *Moi* est le plus mature, parmi ces trois instances : il représente la rationalité et la réalité, au contraire du Ça et du Surmoi, à la maturité plus faible. Le Moi use de stratégies spécifiques pour résoudre les conflits entre les composantes conscientes et inconscientes de la personnalité. Ces stratégies se nomment les **mécanismes de défense** (tableau 6-I).

Suivant la théorie psychodynamique, les mécanismes de défense se sont formés dans l'enfance. Certains d'entre eux, à l'œuvre au début de la vie, sont immatures et peu efficaces dans la tâche d'adaptation à la réalité. Le déni, par exemple, est un mécanisme de défense marqué d'immaturité. D'autres, comme la rationalisation, se forment à des stades plus élaborés du Moi ; on les considère comme des mécanismes plus matures (Cramer, 1987 ; Schibuk, Bond & Bouffard, 1989).

Freud n'a jamais résolu de façon satisfaisante le problème des liens entre cette thèse structurale et sa *théorie topique* : cette dernière décrit les trois niveaux de la psyché (Conscience, Préconscient et Inconscient) abordés plus haut dans ce chapitre (Kihlstrom, 1990). On peut cependant affirmer que le Ça et le Surmoi sont généralement inconscients. Le Moi est la structure présentant le plus grand degré de conscience, bien que ses mécanismes de défense soient inconscients.

Indications des tests projectifs

Pour évaluer les matériaux inconscients, les chercheurs ne peuvent compter sur des rapports directs des sujets, pas plus que les thérapeutes ne peuvent attendre de leurs patients qu'ils expliquent clairement les anomalies à la source de leur souffrance. L'estimation issue des tests projectifs se sert d'un mode propre à l'Inconscient : l'expression directe, lorsque l'occasion en est donnée.

On se sert des tests projectifs, et du Rorschach en particulier, pour l'évaluation clinique (par exemple, Eyman & Eyman, 1991) et, en recherche de la personnalité, pour estimer les types de caractères et les mécanismes de défense. On peut coter le test de Rorschach pour plusieurs sortes de défenses psychologiques. Dans certaines catégories cliniques plus gravement perturbées, les mécanismes de défense apparaissent plus faibles (Cooper, Perry & Arnow, 1988). Les scores obtenus en matière de défense prédisent le statut mental ultérieur au début de l'âge adulte. Certains mécanismes de défense sont plus « élevés » que d'autres : ils prédisent une santé mentale meilleure (Cooper, Perry & O'Connell, 1991). La figuration de l'oralité dans le Rorschach se cote à partir d'une série de réponses de type clairement oral, comme le fait d'apercevoir une bouche ou de la nourriture dans les taches d'encre, et de réponses se rapportant théoriquement à la vie précoce, telles que le langage bébé (« un Jeannot Lapin »), la passivité et le sentiment d'abandon (apercevoir une personne « perturbée »). La *figuration de l'oralité* indique une fixation orale et par conséquent un besoin de maternage et de dépendance ; elle est également corrélée négativement avec le mobile des étudiants à idéaliser leurs parents. Ce résultat implique que pour certains individus jeunes, un schéma défensif signifie l'incapacité de critiquer leurs parents et l'inaptitude à exprimer le besoin d'être materné (Duberstein & Talbot, 1992).

On a fait passer le Rorschach à Nuremberg, aux criminels de guerre ayant participé aux atrocités nazies de la Seconde Guerre mondiale. L'analyse ultérieure de ces témoignages révéla que ces criminels de guerre, bien que peu gravement perturbés selon le Rorschach, présentaient des personnalités à l'autoritarisme rigide qui expliquait leur participation à l'organisation nazie (Resnick & Nunno, 1991). La compréhension des individus requiert d'apprécier le style de leurs relations avec autrui et non pas seulement le conflit intérieur sur lequel se porte la théorie psychanalytique classique.

Les psychanalystes d'aujourd'hui s'intéressent souvent à la capacité d'entretenir des relations saines avec autrui. Est-il possible d'aimer sincèrement les autres, de reconnaître leurs besoins, plutôt que de les juger uniquement propres à satisfaire nos désirs ? L'approche des **relations d'objet,** en psychanalyse moderne, prend en considération les capacités interpersonnelles. Elle tire **son nom du fait de décrire les autres comme les « objets » de notre pulsion libidinale. Drew Westen et ses collaborateurs ont élaboré une méthode de** cotation des réponses au TAT sur les caractéristiques des relations d'objet. Les réponses les plus saines reflètent une pensée plus complexe à l'égard d'autrui et des relations affectives plus positives et plus engagées (tableau 6-II). Les chercheurs ont démontré que les patients estimés borderline ainsi que la majorité des dépressifs obtenaient des scores plus bas que les sujets ordinaires (Barends et al., 1990 ; Westen et al., 1990).

TABLEAU 6-II **La personnalité saine du point de vue des relations d'objet, d'après les cotations du Test d'Aperception Thématique (TAT)**

Échelle 1	**Complexité des représentations des individus** Saisies complexes de la personnalité et des interactions sociales
Échelle 2	**Paradigmes des relations d'ordre affectif** Représentations affectives positives des relations à autrui
Échelle 3	**Capacité d'investissement affectif** Faculté de se préoccuper pour les autres et de s'engager pour eux
Échelle 4	**Compréhension des causes d'origine sociale** Saisies complexes des processus mentaux et des motivations inconscientes

Adapté d'après Westen et al., 1990, p. 359.

Les questionnaires peuvent-ils mettre à jour les défenses ?

En dépit du caractère insaisissable de l'Inconscient, les chercheurs ont également mis au point des questionnaires qui proposent aux sujets des questions à choix multiple. Leur but ? Tenter d'évaluer les mécanismes de défense avec plus de fiabilité qu'avec les tests projectifs. L'une de ces tentatives est l'Inventaire des Mécanismes de Défense [Defense Mechanism Inventory, DMI] ; il s'agit d'un test à choix multiple, fondé sur les réponses à des situations de conflit hypothétiques (Banks & Juni, 1991 ; Cramer, 1988 ; Gleser & Ihilevich, 1969 ; Ihilevich & Gleser, 1986). Comme la recherche s'est abondamment servie de ces échelles, leur validité présente quelque fondement ; ainsi de la découverte du nombre important de défenses suivant les échantillons cliniques et de l'amélioration consécutive à la thérapie selon certaines échelles. Une autre étude à base d'auto-évaluations a montré que les défenses immatures s'associent à des équilibres moindres (Brems, 1990 ; Tennen & Affleck, 1990 ; Vaillant & Drake, 1985). Certains résultats sont cependant contradictoires avec le concept de défense et la découverte de scores plus élevés en projection, au DMI administré après une thérapie (Juni, 1982). Plus fiables par leurs cotations que les jugements cliniques, les échelles constituent un outil valable pour la recherche sur les défenses psychodynamiques ; mais elles ne sont pas sans défaut.

On a impliqué la différence des sexes dans le recours aux mécanismes de défense. Les femmes usent de défenses plus internalisées comme le fait de se retourner contre le Soi. Les hommes utilisent davantage de défenses externalisées, comme la projection et le passage à l'acte (Brems, 1990 ; Levit, 1991). Dans la théorie freudienne classique, cette disparité en fonction du sexe est une conséquence des différences anatomiques de l'appareil génital, qui est externe chez les hommes et interne chez les femmes. Contrairement, pourtant, à l'interprétation désormais classique : « L'anatomie, c'est le destin », la recherche actuelle indique que ce sont les orientations acquises des rôles sexuels auxquels sont corrélés les différents mécanismes de défense. Quel que soit leur sexe biologique, les individus identifiés comme « masculins » aux inventaires de rôle sexuel, tels que l'Inventaire de Rôles Sexuels de Bem [Bem Sex Role Inventory], ces individus utilisent des défenses de type externe ; dans les mêmes situations, ceux qui sont identifiés comme « féminins » utilisent des défenses de type interne (Brems, 1990 ; Evans, 1982 ; Levit, 1991 ; Lobel & Winch, 1986).

Les mécanismes de défense influent sur les perceptions d'autrui. Une étude présente à des étudiants des scénarios hypothétiques d'agression sexuelle. Les sujets de la catégorie qui « réprime » (dont la conscience des stimuli menaçants est réduite) furent, moins que les sujets « sensibles », enclins à dire que les victimes hypothétiques d'agression sexuelle s'étaient conduites sur des modes propres à entraîner leur état de victime. Les étudiantes sensibles, plus réceptives à la peur, ont vraisemblablement réagi à cette peur en incriminant la victime (Thornton, 1992). Cette étude a été contrôlée expérimentalement, car elle expose une situation permettant d'estimer les défenses. Les circonstances étaient cependant purement hypothétiques. D'autres études, que nous allons aborder, vont même plus loin : elles placent les sujets dans des situations pénibles, destinées à faire naître un conflit puis à évaluer l'usage des mécanismes de défense.

Les études expérimentales des mécanismes de défense

Phebe Cramer a demandé à des étudiants de bâtir des histoires à partir de huit des tableaux du TAT. Devant certains sujets, l'expérimentateur émit des critiques aux quatrième, cinquième, sixième et septième histoires. Imaginez-vous étendu sur un divan, en train de composer des histoires tirées d'illustrations, et entendre l'expérimentateur vous dire : « Ces histoires sont les pires que j'aie jamais entendues. Pourriez-vous essayer d'en faire de meilleures ? » (Cramer, 1991, p. 42). Par rapport aux sujets de contrôle n'ayant pas subi de critiques, les sujets expérimentaux rapportèrent que leur état d'esprit s'était dégradé pendant l'expérience. Ils avouèrent, en particulier, s'être mis en colère. Leurs histoires pour le TAT contenaient plus d'agressivité et de mécanismes de défense. Une autre étude montra des enfants augmentant également leurs mécanismes de défense après avoir été critiqués. Il n'est pas étonnant de le constater, les enfants utilisent des mécanismes de défense moins matures que les étudiants de collège (Cramer & Gaul, 1988).

Il ne faut pas pour autant écarter les mécanismes de défense en en faisant de purs résidus d'immaturité infantile. Du point de vue psychanalytique de la personnalité, ils nous aident à affronter conflits internes et menaces extérieures. Les psychanalystes ne cherchent pas à les éliminer mais à les rendre aussi mûrs et adaptés que possible.

Hypnose

Dès les débuts de la psychanalyse, on considéra l'hypnose comme une technique permettant d'accéder à l'Inconscient. Familièrement, la méthode hypnotique représente l'individu hypnotisé sous l'emprise de l'hypnotiseur et privé de toute

liberté d'action. Sur ce point, les experts sont sceptiques : le comportement hypnotique est-il aussi exempt de volonté que le disent les représentations populaires ? Ils font plutôt ressortir que l'individu hypnotisé, homme ou femme, essaye de se conduire en fonction de sa compréhension du comportement hypnotique le plus approprié (Lynn, Rhue & Weekes, 1990). Selon une interprétation populaire ou peut-être experte, l'**hypnose** place la personne dans un état élevé de suggestion, en la rendant tout particulièrement réceptive aux instructions de l'hypnotiseur. Ces dernières peuvent influer sur sa mémoire, sa perception ou son comportement. L'individu peut se rappeler ou bien oublier des événements passés ; il peut percevoir des objets qui n'existent pas en réalité ou ne pas voir ce que les autres voient ; il peut encore exécuter des actions bizarres, comme se frapper le front chaque fois que le mot « comportement » est prononcé.

L'hypnose et le rappel des souvenirs

La mémoire inconsciente peut-elle être convoquée grâce à l'hypnose ? Cette possibilité pourrait avoir des implications étonnantes, depuis l'espoir de résoudre des crimes en accroissant la capacité de témoignage des témoins oculaires, jusqu'à la faculté d'accéder à l'Inconscient pour faciliter le traitement psychothérapeutique des événements traumatiques.

Certaines affirmations prétendues au sujet de l'hypnose ne résistent pas à une vérification scientifique. Un exemple en est la **régression hypnotique de l'âge**. On a soutenu que sous suggestion hypnotique, les individus peuvent revenir à des périodes situées plus tôt dans leur existence ; il réexpérimentent et se rappellent des phénomènes tombés depuis dans l'oubli. Bien que tels agissements puissent acquérir un haut pouvoir de conviction auprès des observateurs et des intéressés eux-mêmes, le recensement de la littérature empirique montre que la régression de l'âge n'est pas authentique. Au cours d'études convenablement contrôlées, les sujets conservent leurs facultés cognitives telles que l'aptitude au raisonnement moral adulte ; mais ils sont imprécis sur des détails qu'ils connaîtraient si la régression était authentique (Nash, 1987, 1988).

L'hypnose peut générer des changements cognitifs effectifs, qui évoquent les stades enfantins. Michael Nash indique que les sujets hypnotisés « laissent davantage apparaître les matériaux appartenant au processus primaire, figuratif, manifestant des affects plus spontanés et internes, sont plus susceptibles de vivre des situations corporelles inhabituelles et, souvent, déplacent des conduites à l'égard de personnes importantes de leur entourage sur la personne de l'hypnotiseur » (1988, p. 396). Ces phénomènes paraissent appartenir à l'enfance mais ne constituent pas des régressions authentiques à un âge inférieur. On a par ailleurs prétendu, cependant, que la régression de l'âge, explorée au cours des études expérimentales, sous-estime la régression telle qu'elle peut se produire dans un cadre clinique, où l'interaction avec le patient est plus intense (Spinhoven & Van Wijk, 1992).

On admet communément que l'hypnose accroît la mémorisation des événements de l'âge adulte également, comme ceux qu'un témoin oculaire a pu observer lors d'un crime commis en sa présence. Le témoignage recueilli sous hypnose est particulièrement apprécié des juristes lors de la reconstitution d'un

procès criminel, même si la recherche expérimentale note que la preuve, ici, n'atteint pas le niveau de très grande précision auquel elle prétend (Wagstaff, Vella & Perfect, 1992). Dans un certain cas, au cours d'un état comparable à l'état hypnotique, un homme hautement sensible à la suggestion se mit à évoquer des « souvenirs » de crimes qui n'avaient jamais été commis (Ofshe, 1992). Cette possibilité de produire de faux souvenirs, de **pseudo-souvenirs**, suggère certainement la prudence quant au retour mnémonique par l'hypnose. Elizabeth Loftus, chercheur éminent sur l'adéquation (ou l'inadéquation) du témoignage oculaire, dresse cet avertissement : de nombreux cas de réapparition de souvenirs pourraient bien être fallacieux et parfois engendrés par les suggestions malencontreuses des thérapeutes (Loftus, 1993). La recherche de cette scientifique sur la mémoire a démontré que des questions trompeuses pouvaient donner lieu à de faux souvenirs, dans le cadre contrôlé de laboratoires, même sans recourir à l'hypnose. Les sujets interrogés de façon erronée signalent par exemple qu'ils ont vu du verre brisé ou des signaux stop lors d'un accident de voiture projeté sur vidéo alors que de tels détails n'y figuraient pas, ou qu'un voleur à la tête découverte portait un bonnet. Les sujets sous hypnose abondent en détails, sont portés à l'idéalisation à partir d'une suggestion qui leur est faite, puis rapportent ultérieurement ces pseudo-souvenirs avec plus de conviction que les sujets non hypnotisés (Weekes et al., 1992). La confiance dont ils font preuve les rend plus crédibles encore, même si la précision leur fait défaut.

La pression sociale qui pousse à retrouver tel ou tel souvenir contribue notablement à ces erreurs. Cela conduit à des déviations où les sujets disent ce qu'ils pensent que l'expérimentateur veut entendre (Spanos et al., 1992). On peut corriger les pseudo-souvenirs en modifiant les attentes du sujet et l'interprétation de la situation. Lorsqu'ils sont avertis qu'un *observateur caché* peut distinguer les vrais souvenirs des faux, la plupart des sujets relatent parfaitement que les pseudo-souvenirs étaient en réalité pure imagination (Spanos & McLean, 1986). On peut réduire encore autrement le nombre des pseudo-souvenirs : en récompensant d'une somme d'argent les sujets expérimentaux hypnotisés pour connaître la part des vrais et des faux souvenirs (Murrey, Cross & Whipple, 1992).

Elizabeth Loftus met en garde les thérapeutes ayant connaissance du caractère répandu des agressions sexuelles : ils peuvent poser des questions erronées et même suggérer intrusivement à leurs patients que ces derniers ont été sexuellement agressés. Ces expériences au cours d'une thérapie, avec ou sans hypnose, peuvent conduire les patients à construire des pseudo-souvenirs et, pour finir, de fausses accusations contre leurs parents ou d'autres prétendus instigateurs. Ces éléments ont attiré l'attention populaire après les accusations polémiques de la personnalité du petit écran Rosanne Barr Arnold, qui accusait son père d'avoir abusé d'elle. Des poursuites ont été enregistrées contre les instigateurs mis en cause, ainsi que contre les thérapeutes accusés d'avoir suscité de faux souvenirs. En matière de précision, **le rappel d'événements de l'enfance est à l'évidence une question controversée.**

Tout le monde peut-il être hypnotisé ?

Les individus varient dans leur suggestibilité à l'hypnose. On incite facilement à entrer en transe hypnotique. D'autres requièrent davantage de préparation. Il

existe aussi des individus qui ne semblent pas hypnotisables. Pouvons-nous prédire qui peut l'être ou non ? L'attente est un facteur prédictif ; les sujets qui souhaitent répondre à des instructions hypnotiques sont plus susceptibles de le faire (Spanos, Burnley & Cross, 1993). On peut aussi prédire les disparités du caractère hypnotisable par des questionnaires d'auto-évaluation ou des évaluations de performances destinées à mesurer la suggestibilité (Hilgard, 1965 ; Lynn & Rhue, 1988 ; Shor & Orne, 1962 ; Spanos et al., 1983).

Les individus facilement hypnotisables admettent, dans les auto-évaluations, qu'ils se livrent avec rapidité à leur imagination (Hilgard, 1965). Cela suppose différentes activités à caractère imaginatif ou prenant comme le théâtre, la lecture, les expériences religieuses et des expériences d'ordre psychologique. D'autres chercheurs relatent des caractéristiques similaires : une capacité à s'absorber (Tellegen & Atkinson, 1974) et une inclination au fantasme (Wilson & Barber, 1983), ainsi que l'aptitude intense à produire des images mentales (Silverstein, 1993 ; Spanos et al., 1987). Dans certains cas, la tendance à glisser dans le fantasme indique une personnalité inadaptée, gravement déséquilibrée même, qui peut trouver son origine dans une réaction de défense, comme des violences subies dans l'enfance. De façon générale, toutefois, les individus enclins à l'imagination sont psychologiquement sains (Lynn & Rhue, 1988).

Modèles hypnotiques

Le savoir a beau s'être étendu en ce domaine, il demeure des désaccords au sujet des explications fondamentales du phénomène hypnotique. Les individus entrent-ils dans l'hypnose comme dans un état séparé de conscience, au sens où le sommeil et la veille sont des états séparés, aux schémas physiologiques différents ? Ou bien l'hypnose est-elle plus analogue aux changements qui se produisent lorsqu'un acteur endosse un costume et change de personnage ? Même les experts sont en désaccord à ce sujet (Singer et Bonanno, 1990). Si l'hypnose était un état séparé de la conscience, elle manifesterait plus de finesse psychologique ; car les évaluations de ce type, comme les mesures des ondes cérébrales EEG (électroencéphalographiques) ne diffèrent pas suivant les sujets hypnotisés et ceux qui ne le sont pas (Silverstein, 1993).

Ernest Hilgard (1976), chercheur éminent sur l'hypnose, la décrit comme un état de dissociation d'autres aspects de l'esprit, analogue aux dissociations survenant dans l'amnésie et dans les personnalités clivées. Il faut une communication intense entre les différentes parties de l'esprit pour coordonner les processus qui interviennent dans ses éléments séparés (ainsi que l'argumentation sur l'Inconscient cognitif l'a montré, plus haut dans ce chapitre). À l'instar de l'analogie sur l'enregistrement vidéo, ces éléments peuvent acquérir une vie séparée et produire les dissociations de l'amnésie ou de l'hypnose. En mettant ces dissociations à profit, on peut utiliser l'hypnose pour réguler la douleur : on dissocie la perception sensorielle d'un mal de dent ou d'une douleur autre, de la conscience élevée de souffrir. La suggestibilité hypnotique ne renvoie pas, cependant, à la capacité individuelle de diviser son attention entre deux tâches dans un état *non* hypnotique ; taper à la machine, par exemple, pendant que l'on écoute l'enregistrement d'une histoire (Stava & Jaffa, 1988).

Voici une autre des explications de l'état hypnotique : le langage pourrait être produit automatiquement et dissocié du reste de l'esprit, de la même façon que les détails d'une bicyclette en mouvement sont dissociés de la conscience (chez une personne sachant monter à bicyclette). Certains individus utilisent l'information verbale plus automatiquement que les autres et, donc, répondent de façon plus automatique aux instructions de l'hypnotiseur (Nadon, Laurence & Perry, 1991). La tâche de dénomination des couleurs de Stroop illustre le processus de verbalisation automatique. Essayez de lire cette liste de mots :

BLEU
ROUGE
VERT
BLEU
JAUNE
ROUGE
VERT
BLEU

Vous êtes sûrement capable de lire cette énumération assez rapidement. Maintenant essayez de la lire avec des mots imprimés aux encres de couleurs, mais sans que les couleurs correspondent aux dénominations. BLEU est imprimé en rouge, par exemple, et JAUNE est vert. Vous pouvez lire la liste mais beaucoup plus lentement, en raison du conflit entre la lecture du mot (BLEU) et la nomination de la couleur de l'encre (rouge). Les sujets hypnotisables réalisent cette tâche avec une difficulté particulière, probablement parce qu'ils utilisent le langage sur un mode plus automatique ; ils sont donc moins capables de séparer cette démarche automatique de la pensée plus consciente requise par la tâche de Stroop (Dixon, Brunet & Laurence, 1990). Cette « automaticité verbale » les rend plus susceptibles d'être influencés par les suggestions hypnotiques, lesquelles sont données verbalement.

Martin Orne (1959) est peut-être le plus célèbre de tous les sceptiques sur le fait que l'état hypnotique serait un état altéré de la conscience. Ce savant a démontré avec certitude quelques phénomènes provocateurs pour l'esprit. Un jour, au cours d'une conférence, il fit une démonstration truquée aux étudiants, qui les conduisit à croire que les individus hypnotisés éprouvaient une tendance inhabituelle à garder leur main dominante là où elle se trouvait par hasard placée (« catalepsie »). Il ne s'agit pas d'une caractéristique réelle de l'état hypnotique, mais qui paraît assez plausible pour être crue. Sous hypnose un peu plus tard, ceux qui avaient assisté à la conférence manifestèrent le phénomène. Un groupe de contrôle, qui n'avait pas été abusé de la sorte, ne le manifesta pas (Orne, 1971). Orne soutint que l'induction hypnotique ne produit aucun état séparé de conscience mais davantage la mise en acte d'un *rôle*, le rôle du sujet hypnotisé, qui a été culturellement acquis. Ceci ne signifie pas que les sujets se livrent à un trucage conscient, mais que le comportement hypnotique est formé des attentes sociales et non simplement déterminé par un état physiologique séparé de la conscience. Toute expérimentation, qu'elle soit hypnotique ou d'un autre ordre,

présente aux sujets certaines **demandes caractéristiques** transmettant, peut-être subtilement, ce que l'on attend d'eux (Orne, 1971). Ces demandes caractéristiques influencent le comportement. Ceci explique pourquoi les pseudo-souvenirs peuvent être à la fois créés et corrigés par le simple changement des demandes propres à l'expérimentation ; ou bien, dans le monde réel, par la modification de l'interaction avec le thérapeute ou quiconque se trouverait en posture d'autorité.

L'hypnose et le traitement clinique

L'hypnose permet d'accéder à l'Inconscient auquel on peut ainsi adresser les instructions. Différents types de douleur ont été effectivement traités par hypnose. Des patients brûlés soignés par hypnose ont signalé une douleur moins forte que des sujets de contrôle (Patterson et al., 1992 ; Van der Does & Van Dyck, 1989). On a eu recours à l'hypnose pour traiter la douleur consécutive au cancer (Kraft, 1992). Les patients récupèrent plus rapidement après une opération chirurgicale lorsqu'ils sont soumis à l'hypnose (Blankfield, 1991). L'hypnose permet de réduire les maux de tête, bien que les méthodes de biofeedback (rétroaction biologique) et de relaxation se montrent également efficaces (Primavera & Kaiser, 1992).

On utilise cette technique en thérapie pour encourager les éléments inconscients de la personnalité à coopérer avec les efforts conscients de l'individu pour arrêter de fumer, perdre du poids, guérir de troubles alimentaires et procéder à d'autres changements de modes de vie (ainsi Fairfield, 1990). Les traitements non hypnotiques peuvent être également efficaces, cependant, pour changer des habitudes de vie telles que l'arrêt de la cigarette (Spanos et al., 1992-1993).

L'hypnose dans les études expérimentales des postulats psychodynamiques

Les chercheurs ont utilisé l'hypnose en tant que procédure expérimentale, pour analyser les postulats psychodynamiques. En permettant un contrôle sur les contenus de l'Inconscient, l'hypnose autorise les observations systématiques que requiert la science. Gerald Blum (1989) s'est servi de l'hypnose conjointement à la perception subliminale, pour réduire certaines des incertitudes de cette dernière procédure. Il travaille avec un petit nombre de sujets formés, sous hypnose, à répondre à des stimuli sélectionnés d'affects spécifiques. Les stimuli **ont été choisis d'après la théorie psychanalytique pour représenter les sources ordinaires du conflit inconscient. Ces stimuli affichent le personnage d'un chien** de bande dessinée appelé Blacky, au cours d'actions variées. L'image de Blacky allaité par sa mère, par exemple, se rapporte à l'angoisse orale ; alors que l'image **de Blacky enterrant ses crottes se rapporte à l'angoisse anale. En donnant aux** sujets sous hypnose des instructions les invitant à éprouver différents niveaux d'angoisse (ou l'absence d'angoisse), en réponse à des images spécifiques, l'expérimentateur accroît le contrôle de ces affects.

Selon le modèle de la théorie psychanalytique présenté par Blum, l'angoisse interfère avec la pensée. Elle ralentit les réactions du sujet lorsqu'il lui est demandé de désigner les contenus des images (par exemple une carotte, une banane ou un chapeau). (Les étudiants ont pu observer, peut-être, cet effet contraire de l'angoisse en période d'examens. En cas d'angoisse déclarée, une personne ne peut résoudre, ou résout plus lentement, des problèmes qui paraissent beaucoup plus simples lorsque l'on est détendu.) Blum a testé ces idées en exposant les sujets à des présentations tachistoscopiques de stimuli ; ces derniers (après expérience hypnotique) engendrent de l'angoisse ; puis on évalue le temps de réaction sur des tâches cognitives. Les réactions à la dénomination d'images sont plus lentes lorsqu'elles suivent des stimuli subliminaux producteurs d'angoisse (Blum, 1989). Blum relate des études similaires dans lesquelles la tâche consiste à résoudre un anagramme plutôt que de dénommer une image. Les résultats n'en ont pas été aussi nets ; le plaisir a ralenti les temps de réaction et l'angoisse est restée parfois sans effet tandis que dans d'autres cas, elle a provoqué une amélioration réelle des performances. Les résultats n'étaient pas simples à interpréter ; mais Blum a conclu que, sous certaines conditions, l'angoisse inhibe le processus cognitif de reconnaissance des stimuli, comme le suggère la théorie psychanalytique. Blum a élaboré un modèle cognitif qui décrit la psychodynamique, au sein d'un modèle informatique d'inhibition du système nerveux. Ce modèle informatique autorise de nouvelles hypothèses en vue d'une recherche plus poussée sur l'homme. En fait, le phénomène de l'hypnose, quelle que soit sa compréhension ultime, se montre plein de promesses : il éclairera les chercheurs sur les phénomènes psychologiques au-delà de ceux que la psychanalyse avance ; citons en particulier la nature de la connaissance et les relations qui unissent l'esprit et le corps (voir Holroyd, 1985-1986).

La sexualité

La théorie freudienne fait de la sexualité la source fondamentale du comportement tout entier ; l'angoisse, quant à elle, submerge les pulsions sexuelles et engendre le conflit majeur de la personnalité. Afin que le comportement se « civilise », les pulsions sexuelles doivent se transformer à travers un processus appelé **sublimation**. Dans sa forme brute, « il n'est pas possible à la pulsion sexuelle de concilier ses revendications avec les exigences de la culture » (Freud, 1925/1958, p. 186).

Au cours du développement normal et sain, les pulsions sexuelles primitives et infantiles se transforment avec succès en trouvant une expression socialement acceptable ; mais l'un des legs de la théorie freudienne demeure pour nous la **conscience accrue des échecs qui peuvent intervenir dans cette transformation.**

La théorie freudienne de la sexualité infantile

Depuis que Freud a décrit la sexualité des enfants, les rejets l'ont toujours emporté sur les acceptations et de loin. En dépit de cet accueil inhospitalier, les problèmes théoriques relevés par lui sur les expériences sexuelles infantiles ont

continuellement servi de guides aux chercheurs. Rappelons brièvement les éléments classiques de sa théorie en guise d'introduction historique ; après quoi, nous nous tournerons vers les résultats de la recherche actuelle.

Si l'on en croit Freud, la personnalité se constitue au cours des cinq premières années de la vie : l'enfant apprend alors à s'accommoder à ses pulsions. Le savant estime que la dynamique de la personnalité est entièrement fondée sur le désir sexuel : le terme « sexuel » appelle cependant une définition large. La **libido** est le terme qui recouvre cette motivation sexuelle au sens large : elle comprend non seulement les pulsions sexuelles adultes mais aussi leurs précurseurs dans l'enfance ; ces derniers ne s'attachent pas seulement aux zones du corps qualifiées habituellement de « sexuelles ». Pendant la première année de la vie, soit la **phase orale**, la libido cherche à obtenir du plaisir à travers l'acte de se nourrir. Durant la deuxième et la troisième année, soit la **phase anale**, la libido s'attache au contrôle des intestins et le petit humain résiste à un apprentissage restrictif de la propreté. Les phases orale et anale, appelées pré-œdipiennes, se caractérisent par une libido non centrée sur les organes sexuels ; tout ceci change à l'abord de la **phase œdipienne**. De trois à cinq ans (ou un peu plus tard), les pulsions érotiques se portent sur l'appareil génital. Selon Freud, le jeune enfant se masturbe et imagine une union sexuelle fantasmatique avec le parent du sexe opposé. L'amour du petit garçon pour sa maman s'accompagne du souhait de pouvoir, comme Œdipe dans la tragédie grecque qui porte son nom, se marier avec elle ; pour ce faire, il se débarrasserait de son père, son rival dans l'amour qu'il porte à sa mère. L'amour de la petite fille pour son père s'accompagne du vœu parallèle de devenir la partenaire sexuelle de son père.

Suivant l'estimation de Freud, ces désirs donnent lieu à des conflits. À cause de son souhait, le petit garçon craint les représailles de son père. Le châtiment qu'il redoute est la castration (« angoisse de castration »). L'enfant résout ce conflit en renonçant à sa mère en tant qu'objet sexuel et en s'identifiant, à la place, avec son père ; il intègre ainsi le rôle sexuel masculin et intériorise le tabou de l'inceste, tout en élaborant son Surmoi, voix interne de sa conscience.

Freud pense que le développement de la fille se trouve gêné par la différence anatomique qu'elle présente avec le garçon. Comme elle ne possède pas de pénis, elle n'est pas mue par l'angoisse de castration. Son expérience consiste, en revanche, dans « l'envie du pénis ». En l'absence d'angoisse de castration, les filles sont moins motivées à élaborer un surmoi et moins stimulées pour accepter le rôle sexuel de la femme. Leur développement psychologique, prétend Freud, aboutit à moins de maturité que celui des hommes pour ces raisons mêmes. Les deux sexes émergent néanmoins de la phase œdipienne en ayant accompli les évolutions majeures de leur personnalité dans l'existence : ils sont prêts à se détourner des pulsions sexuelles infantiles et à attendre (durant la « période de latence ») la poussée biologique de la puberté, qui les conduira à vivre les pulsions sexuelles adultes.

Il va sans dire que les formulations freudiennes ont suscité beaucoup de critiques. Les psychanalystes eux-mêmes ont proposé de réviser la description du développement de la prime enfance, en particulier celui des filles (par exemple, Chehrazi, 1986 ; Chodorow, 1978). C'est à l'accent sur les désirs sexuels que les nombreuses révisions de la théorie classique ont cherché des alternatives.

Certes, la théorie freudienne classique est rarement admise sans modification ; mais elle attire l'attention sur la vie sexuelle infantile, question qui retient

toujours l'intérêt des thérapeutes et des chercheurs. La violence sexuelle dans l'enfance, en particulier, fait obstacle au développement normal. Devant une communauté médicale scandalisée, Freud a soutenu que beaucoup de ses patientes avaient été atteintes de troubles d'ordre psychiatrique à la suite d'agressions sexuelles dans l'enfance, le plus souvent des incestes paternels ; on appelle **théorie de la séduction** la thèse en question. Plus tard, Freud renonça à sa théorie et affirma qu'aucun inceste réel n'était nécessaire pour qu'un trouble psychiatrique vienne à se former. Sa théorie révisée postule que le *souhait* de la petite fille à nouer une relation incestueuse avec son père est la cause de la névrose ultérieure, sans qu'aucun écart de conduite n'ait été enregistré de la part du père.

Même une fois révisée, pourtant, la théorie freudienne provoqua des polémiques. Les accusations de son plus fameux critique, Jeffrey Masson, fusent : couardise intellectuelle, désaveu public de sa théorie de la séduction dans le but d'apaiser des hommes puissants qui n'auraient pas supporté que l'on enquête de trop près sur leur inconduite sexuelle (Masson, 1984, 1990). Selon les dires de Masson, les lettres intimes de Freud révèlent que ce dernier continua à tenir l'inceste pour une pratique largement répandue, même après avoir publiquement rapporté le problème aux fantasmes des petites filles. D'une part, l'attaque contre Freud au sujet d'une supposée résistance à l'establishment viennois fut utilisée par les censeurs pour dénoncer les violences à enfant (deMause, par exemple, 1988). D'autre part, les défenseurs de la psychanalyse mirent en cause le témoignage de Masson ainsi que ses motivations (ainsi, Paul, 1985 ; Rosenman, 1989).

Les objectifs de Masson nous mènent à une question d'intérêt historique : à quelle thèse Freud croyait-il vraiment ? Pour les psychologues, toutefois, le contenu de certains problèmes est nettement plus important, parmi lesquels ceux qu'il est malaisé d'observer scientifiquement. Comment pouvons-nous nous assurer des désirs inconscients des enfants ? D'autres questions sont plus objectives : quelle est l'étendue des violences sexuelles ? Quelles en sont les conséquences pour le développement de la personnalité ? Plusieurs chercheurs ont recueilli des témoignages pertinents pour répondre à ces questions.

Les études sur les agressions sexuelles

Beaucoup d'études empiriques ont été menées sur les violences sexuelles dans les dernières années ; le domaine peut donc être à présent abordé à l'aide de témoignages scientifiques abondants. Les premières études, faussées par les postulats psychanalytiques, énonçaient que la victime provoquait l'inceste par une conduite séductrice (recensées par Vander Mey & Neff, 1982). Des études plus récentes s'attachent à l'importance en nombre des agressions sexuelles et à ses conséquences négatives sur les victimes.

Des difficultés méthodologiques mettent les chercheurs au défi. Les études fondées sur les questionnaires et les entretiens pourraient sous-estimer la fréquence des agressions en raison du choix des sujets à ne pas divulguer ces événements ; peut-être veulent-ils éviter d'y faire face eux-mêmes. Une amnésie peut rendre également le rappel impossible. D'un autre côté, un questionnaire trop suggestif peut entraîner des rapports d'agressions là où il n'y en avait pas. Il est permis d'interroger les études de sujets choisis parmi des échantillons

cliniques ou des témoignages juridiques : la majorité des agressions sexuelles n'y sont pas répertoriées (Finkelhor, 1979 ; Vander Mey & Neff, 1982). Selon de nombreuses études, l'agression sexuelle des enfants, y compris l'inceste, n'est nullement rare (Alter-Reid et al., 1986 ; Finkelhor et al., 1990 ; Vander Mey, 1988).

On a relié la violence sexuelle à différents symptômes, aussi bien chez les enfants que chez les adultes (Barnard & Hirsch, 1985 ; Browne & Finkelhor, 1986 ; Haugaard & Emery, 1989 ; Kendall-Tackett, Williams & Finkelhor, 1993 ; Silon, 1992). La personnalité multiple constitue un trouble très rare mais très grave ; on le croit plus commun chez les victimes d'incestes (Saltman & Solomon, 1982 ; Trickett & Putnam, 1993). Ce sont maintenant des données considérables qui appuient les tout premiers dires de Freud : pour comprendre les problèmes d'équilibre pathologique de l'âge adulte, il faut se pencher sur les traumas sexuels intervenus dans l'enfance.

La psychothérapie

Si les explications psychodynamiques sont fondées, on devrait pouvoir attendre de la thérapie psychanalytique qu'elle délivre des symptômes. Est-ce le cas ? En 1952, Hans Eysenck soutint que, selon les études alors disponibles, il n'existait aucune preuve de l'efficacité de la psychothérapie. (Il se référait à toutes les formes de thérapie et pas seulement à la psychanalyse.) Ces études présentent toutefois des problèmes de méthode. Eysenck observa que les statistiques « n'infirment pas obligatoirement la possibilité de l'efficacité thérapeutique » (Eysenck, 1952/1992, p. 661) et affirma la nécessité d'une recherche mieux engagée. Bien qu'Eysenck soit demeuré sceptique sur l'efficacité de la thérapie psychanalytique (Erwin, 1980), les études réalisées au cours des décennies consécutives à son argumentation en ont fourni un témoignage plus convaincant : la thérapie offre des résultats.

Il n'est pas facile d'évaluer l'efficacité thérapeutique. Tout d'abord, les objectifs de la thérapie ne sont pas toujours clairement définis. Les patients peuvent chercher à être soulagés de symptômes extrêmes comme ceux de l'angoisse et de la dépression ; mais, souvent, une thérapie vire à une restructuration plus ample de la personnalité aussi bien ; on souhaite modifier les schémas de la pensée, de l'**insight***, c'est-à-dire comprendre la cause de ses problèmes. Plus encore, le patient apporte au thérapeute des plaintes si variées qu'il est difficile de s'accorder sur l'évaluation d'une méthode qui conviendrait à chacun. Comment estimer les techniques capables de traiter des dépressifs après une tentative de suicide, des individus angoissés redoutant de quitter leur domicile, et d'autres, à l'existence pleine de succès, éprouvant le sentiment vague qu'il leur manque quelque chose ? Il n'existe pas de « taille unique » en matière de critère d'amélioration.

On a tenté, néanmoins, d'y parvenir, pour une série de raisons. Les praticiens peuvent trouver un bénéfice à savoir ce qui produit des résultats et ce qui n'en amène aucun ; ils choisiront plus aisément, parmi les thérapies différentes disponibles, celles qui sont appropriées à leurs patients en particulier. Savoir ce qui ne fonctionne pas permet d'accélérer les progrès, en pratique thérapeutique. Aux

* N.d.T. : *insight* : aperçu, perspicacité. Le terme est devenu un concept psychanalytique qui indique une « vue intérieure » claire et immédiate.

États-Unis, les compagnies d'assurance peuvent requérir une preuve que la thérapie est efficace, avant de donner l'agrément de paiement. De plus, dans la mesure où la thérapie se veut une intervention modificatrice de la personnalité, son efficacité a des implications sur la saisie théorique de la nature de la personnalité.

Puisque les thérapeutes de la psychanalyse utilisent les tests projectifs pour établir leurs diagnostics cliniques, il paraît pertinent de se demander pourquoi ces tests attestent les changements qui suivent le traitement. Ils l'attestent effectivement, selon certaines études. En voici un exemple : chez de jeunes adultes, les mécanismes de défense évalués au TAT ont pu être réduits après une thérapie psychanalytique rigoureuse (Cramer & Blatt, 1990).

En plus de comparer le traitement psychanalytique à l'absence de thérapie, on peut comparer ce traitement aux autres formes de thérapie. S'il était efficace, mais pas davantage que les autres formes de thérapie, cela signifierait que l'Inconscient dynamique n'intervient en rien dans le changement obtenu. Peut-être que d'autres facteurs, la relation interpersonnelle avec le thérapeute ou des modifications dans l'image de Soi du patient, en seraient responsables.

Citons le programme de recherche psychothérapique de la Fondation Menninger (Wallerstein, 1989) ; cette étude majeure sur le long terme (30 ans) permit d'évaluer l'efficacité de la psychanalyse et fut déclenchée au début des années 1950. La psychanalyse y fut comparée avec d'autres formes de thérapie : les psychothérapies d'expression ainsi que de soutien ; ces dernières ne font pas de l'exploration de l'Inconscient dynamique un réquisit du travail thérapeutique, comme en psychanalyse. Les chercheurs avaient prédit que la psychanalyse apparaîtrait supérieure à ces autres méthodes thérapeutiques, mais ce ne fut pas le cas. Si l'on s'en tient à ces résultats, une thérapie peut s'avérer efficace sans s'attacher au matériel inconscient.

Ce témoignage indique en général, pour certains critiques, que ces différentes formes de psychothérapie ont une efficacité comparable (Stiles, Shapiro & Elliott, 1986). La psychanalyse ne se montre pas plus efficace que d'autres formes de thérapie n'ayant pas pour but d'explorer l'Inconscient. D'un autre côté, elle ne l'est également pas moins, de façon globale, bien qu'elle puisse être plus longue et plus chère. D'autres chercheurs sont convaincus que pour certains problèmes, d'autres méthodes valent mieux. Dans le traitement des phobies (peurs irrationnelles) et d'autres types d'angoisse, les traitements du comportement sont réputés souvent plus efficaces que toutes les autres thérapies, psychanalyse comprise (par exemple, Goisman, 1983 ; Goldfried, Greenberg & Marmar, 1990). C'est aussi le cas pour le traitement des enfants et des adolescents (Weisz et al., 1987). Dans les dépressions sévères, les traitements médicamenteux accroissent l'efficacité de la thérapie (Goldfried, Greenberg & Marmar, 1990).

Les facteurs qui rendent la thérapie effective ne sont pas toujours étroitement liés au modèle théorique qui guide le thérapeute. La personnalité de ce dernier peut en faire partie ; les affinités entre thérapeute et patient ; les changements, enfin, intervenus dans les convictions du patient, au-delà de ceux que l'orientation thérapeutique choisie avait définis, comme l'espoir d'aller mieux (Norcross, 1991 ; Stiles, Shapiro & Elliott, 1986). Les dernières recherches ont étudié plusieurs aspects du processus thérapeutique afin de déterminer les effets de chacun d'eux. Par exemple, quelles sortes d'interprétations faut-il faire, et quand ? Quelle est la nature des liens entre le thérapeute et son patient (Gold-

fried, Greenberg & Marmar, 1990) ? Ces investigations sont susceptibles d'apporter des améliorations au processus thérapeutique.

Problèmes culturels et théorie psychodynamique

La théorie psychodynamique se focalise sur la dynamique interne de l'individu et néglige largement les influences externes dues à l'environnement social. Les histoires de cas de patients juifs, publiées à l'époque de la Shoah, ne contenaient aucune référence à ces événements ou à leur impact sur les individus ayant entrepris une analyse en profondeur (Masson, 1990, p. 154-155). Un Inconscient qui exclut ces facteurs est-il complet ? Peut-il convenablement guider les thérapeutes dans la tâche d'améliorer la santé mentale de leurs patients ?

Élaborée par Freud, la théorie psychodynamique pose un Inconscient formé dans l'enfance, à valeur universelle. Freud soutint que les phases du développement reconnues par lui, comprenant le complexe d'Œdipe, s'appliquaient à toutes les cultures. On a pu opposer des défis à cette affirmation d'universalité. Les critiques objectent que les idées de Freud se comprennent dans un milieu culturel où les hommes possèdent un pouvoir démesuré : c'est-à-dire le *patriarcat*. Seule cette culture favorise la rivalité du petit garçon avec son père d'une façon aussi centrale pour son développement ; selon ce seul type de culture, les filles et les femmes sont si souvent victimes d'abus sexuels. C'est donc dans cette seule culture qu'une théorie peut dire les femmes psychologiquement moins développées que les hommes en raison de leur anatomie (deChesnay, 1985 ; Herman, 1981).

En plus des accusations de déviation sur la sexualité et d'insensibilité aux préjugés raciaux et ethniques, la théorie psychanalytique mérite des critiques pour sa négligence de nombreux problèmes culturels qui influent sur le bien-être psychologique. Elle adopte un modèle de santé mentale qui place au plus haut l'individu autonome : c'est de façon insuffisante qu'elle appréhende les relations et les liens interpersonnels (par exemple, Green, 1990). À vrai dire, certaines de ces accusations valent aussi bien à l'encontre d'autres perspectives psychologiques. Quelles que soient ses imperfections, la psychanalyse a encouragé les psychologues à regarder au-delà de l'évidence, à se montrer sceptiques devant les énoncés prétendument révélateurs de la personnalité véritable et à prendre en considération le rôle de l'enfance et de la sexualité dans la personnalité.

LES POINTS À RETENIR

- Selon Sigmund Freud, la personnalité se forme à partir de sources psychodynamiques ; ces dernières consistent dans des conflits inconscients nés dans l'enfance.
- La technique thérapeutique de la psychanalyse permet de mettre à jour les matériaux inconscients de l'esprit, par l'entremise de l'association libre.
- Des expériences traumatiques aux phases orale, anale et phallique, produisent une fixation à l'occasion de laquelle le refoulement contraint le conflit à faire retour dans l'Inconscient, où il demeure inchangé.
- Les chercheurs ont trouvé, dans certaines méthodes expérimentales, de quoi soutenir la théorie psychodynamique ; il s'agit en particulier des techniques de perception subliminales et de l'activation subliminale psychodynamique de Silverman.
- La Conscience est largement considérée comme supérieure à l'Inconscient, bien que ce dernier joue un rôle important dans la créativité.
- À rebours de l'Inconscient dynamique de Freud, les théoriciens modernes ont proposé un Inconscient cognitif : ce dernier met l'accent sur les processus de communication de l'esprit plutôt que sur le conflit.
- Freud a décrit les rêves comme « la voie royale vers l'Inconscient » ; le matériel inconscient s'est vu ainsi caractérisé sous une forme symbolique.
- Des études psychologiques montrent que les rêves surviennent dans la phase paradoxale (REM) du sommeil et qu'ils sont en relation avec le fonctionnement du cerveau.
- Les tests projectifs évaluent les contenus de l'Inconscient : on examine les réactions individuelles à des stimuli ambigus tels que les taches d'encre du test de Rorschach.
- Le Moi se sert des mécanismes de défense pour repousser l'angoisse qui interviendrait, si les conflits inconscients acquéraient une reconnaissance consciente. On évalue ces conflits à l'aide des tests projectifs et par des questionnaires de personnalité.
- L'état hypnotique est un état de haute suggestibilité. Les souvenirs que l'on retrouve sous hypnose sont souvent fallacieux et subissent l'influence de la suggestion.
- Tout un chacun ne peut être hypnotisé. Le caractère hypnotisable est associé au caractère imaginatif.
- De nombreux experts doutent que l'état hypnotique soit un état séparé de la Conscience ; leur preuve réside dans le fait que les attentes du sujet jouent, sous hypnose, un rôle sur son comportement.
- Les polémiques se déchaînent, depuis l'époque de Freud, sur le rôle de la sexualité infantile dans l'équilibre psychologique de l'adulte. Selon les études modernes, il est véridique que l'agression sexuelle engendre divers symptômes.
- Le traitement psychanalytique n'est pas plus efficace que d'autres formes de traitement ; mais, de façon générale, un traitement vaut mieux que son absence.
- Les approches fondées sur la psychanalyse ont été critiquées pour leur négligence des faits culturels tels que les préjugés raciaux et ethniques et les rôles dévolus en société selon le sexe.

GLOSSAIRE

Activation subliminale psychodynamique Technique de recherche de Silverman sur l'apparition des motivations inconscientes : on présente, grâce à un tachistoscope, un stimulus relié aux besoins inconscients.

Association libre Technique utilisée en psychanalyse pour mettre à jour les matériaux inconscients : le patient dit ce qui lui vient à l'esprit même si cela lui semble déplacé.

Attente Conviction sur ce qui se produira dans une expérience et peut créer un effet anticipé.

Conscience Expérience de ce dont nous sommes instruits à tout moment.

Créativité Capacité de trouver des solutions originales, inhabituelles et adaptées aux problèmes.

Demandes caractéristiques Attentes portées par les sujets à partir de ce qui est attendu d'eux dans une expérimentation ou sous hypnose ; ces attentes peuvent influer sur leur comportement et les conduire à confirmer en apparence les attentes du chercheur.

Dissociation Défaut de connexion au sein d'actions mentales ordinairement reliées.

Expérimentation véritable Méthode de recherche par laquelle une cause présentée se trouve systématiquement manipulée par l'expérimentateur, alors que l'on maintient constants d'autres facteurs d'influence ; utilisée pour tester les relations de cause à effet.

Fixation Recherche constante de la satisfaction de besoins inconscients parce que la satisfaction a été impossible aux âges plus précoces, souvent en raison de stress ou de traumas dans l'enfance.

Hypnose État de suggestibilité élevée, considéré par certains comme un état séparé de la conscience.

Inconscient Matériaux psychiques qui ne peuvent accéder à la conscience de façon immédiate.

Inconscient cognitif Modèle moderne de l'Inconscient qui met l'accent sur la connaissance et sur l'attention (c'est-à-dire les processus relatifs à la communication)*.

Inconscient dynamique Conception de Freud sur l'Inconscient ; cette dernière comprend les besoins et les conflits qui influent sur l'expérience et le comportement.

Insight Saisie des causes psychodynamiques des symptômes ou des problèmes de quelqu'un.

Libido Motivation qui, dans la théorie de Freud, est fondamentalement sexuelle.

Mécanismes de défense Stratégies dont use le Moi pour résoudre le conflit entre les éléments conscients et inconscients de la personnalité.

Méthode en double aveugle Méthode de contrôle des effets de l'attente, par l'assurance que ni les sujets ni l'expérimentateur ne savent qui bénéficie d'un traitement et qui reçoit le placebo de contrôle.

* N.d.T. : dans son sens premier ; à distinguer du sens acquis en informatique.

Perception subliminale Perception inconsciente d'un stimulus, dont témoigne une réponse à un certain niveau, sans que la conscience ne soit au fait du stimulus.

Phase anale Deuxième et troisième années de la vie, lorsque l'investissement libidinal consiste à obtenir du plaisir à travers le contrôle des fonctions intestinales.

Phase œdipienne De trois à cinq ans, lorsque la libido accède au plaisir génital et fantasme des relations sexuelles avec le parent du sexe opposé.

Phase orale Première année de la vie, lorsque la libido est investie dans l'obtention du plaisir à travers le fait de se nourrir.

Placebo Comprimé sans effet ou traitement inoffensif administré à un groupe pour contrôler les effets d'attente.

Préconscient Matériaux psychiques qui peuvent accéder à la conscience lorsqu'on le désire, bien qu'ils ne soient pas conscients à ce moment.

Processus primaire Dynamisme psychologique archaïque au cours du rêve.

Processus secondaire Fonctionnement psychologique cohérent, rationnel et adapté.

Pseudo-souvenirs Faux souvenirs, tels que ceux qui semblent être retrouvés au cours d'un état hypnotique ou d'une thérapie.

Psychanalyse Méthode élaborée par Freud pour diagnostiquer et traiter les troubles dont les causes sont inconscientes ; également, théorie de Freud sur la personnalité.

Psychodynamique Utilise le pouvoir des forces psychologiques pour influer sur les symptômes et sur d'autres effets comportementaux.

Refoulement Contraint les pensées à demeurer inconscientes, évitant ainsi au sujet l'angoisse qui résulterait de leur accès à la conscience.

Régression hypnotique de l'âge Accès apparent à des souvenirs et à des expériences de périodes antérieures de la vie, survenant sous hypnose.

Relations d'objet En psychanalyse moderne, approche alternative qui s'attache aux relations avec autrui.

Sublimation Transformation des pulsions sexuelles sous des formes acceptables, en vue du comportement qu'implique la civilisation.

Tachistoscope Dispositif destiné à présenter un stimulus de façon très brève, de façon que le sujet ne perçoive le stimulus qu'inconsciemment.

Test des taches d'encre de Rorschach Test projectif renommé qui permet d'évaluer les éléments inconscients de la personnalité : on invite le sujet à réagir devant des planches représentant des taches d'encre.

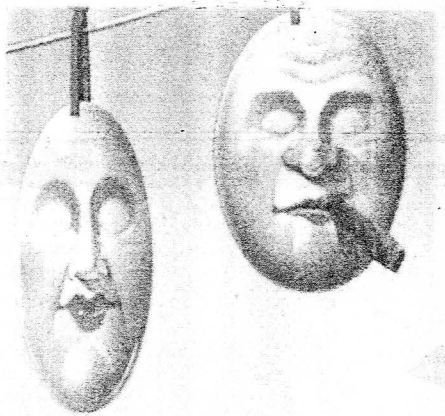
Tests projectifs Tests qui évaluent le matériel inconscient par l'invitation des individus à décrire ce qu'ils voient dans un stimulus ambigu.

Théorie de la séduction Affirmation de Freud, ultérieurement abandonnée, selon laquelle beaucoup de patientes ont été sujettes à des troubles d'ordre psychiatrique en raison d'agressions sexuelles dans l'enfance, le plus souvent des agressions incestueuses de la part de leur père.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Pouvez-vous citer un exemple de fixation en rapport avec un fonctionnement psychologique optimal à l'âge adulte ?
2. Porter notre attention sur les origines infantiles de la névrose fait-il courir le risque, selon vous, de rendre à l'excès les parents responsables de nos problèmes ?
3. Avez-vous remarqué que les publicitaires associent apparemment des messages sexuels aux produits qu'ils vantent ? S'agit-il de messages conscients ou inconscients ?
4. Estimez-vous que la créativité soit un produit de l'Inconscient ? Quels éléments sont-il également susceptibles d'entrer en jeu ?
5. En quoi la dissociation diffère-t-elle du simple oubli ?
6. Attribuez-vous une signification logique aux rêves ? Comment vous y prendriez-vous pour valider scientifiquement votre point de vue ?
7. Reportez-vous à la liste des mécanismes de défense figurant au tableau 6-I. Pouvez-vous donner des exemples de ces mécanismes (réels ou hypothétiques) ? En quoi le recours à ces mécanismes de défense peut-il entraver le fonctionnement psychologique optimal d'un individu ?
8. Comment parviendriez-vous à déceler si une personne, en apparence hypnotisée, l'est authentiquement, ou bien se livre à un trucage ou joue un rôle, tout simplement ?
9. Quel critère vous semblerait raisonnable pour déclarer une thérapie efficace ou non ? (c'est-à-dire : quels résultats les individus peuvent-ils attendre de la psychothérapie ?)
10. Pensez-vous que la théorie de la personnalité doive se préoccuper de faits d'ordre social tels que les préjugés et le genre, ou bien faut-il abandonner ces questions aux psychologues sociaux et autres

CHAPITRE 7



La motivation dans la personnalité

Comme nous l'avons vu au chapitre 6, la théorie psychodynamique propose un modèle de la dynamique ou des motivations de la personnalité. En raison de ses origines, à savoir le traitement psychothérapique, cette théorie est liée historiquement aux états de déséquilibre et d'irrationnalité ainsi qu'à l'étude des individus (au contraire de la recherche nomothétique). D'autres schémas de motivations, vers lesquels nous nous tournons à présent, ont été tirés de l'étude de groupes plutôt que d'individus et parmi les populations normales plutôt que cliniques. Ces schémas décrivent le comportement tel qu'on peut largement l'observer dans l'ensemble de la population, non les symptômes qui conduisent les individus à la thérapie. À l'instar des approches dynamiques, ces schémas posent les expériences infantiles à l'origine des motivations de l'âge adulte ; elles admettent aussi que les configurations de ces motivations, comparables aux traits stables de la personnalité, varient selon les individus.

Le terme de **motivation** [motivation] a rapport avec l'énergie ou la **pulsion qui engage une personne à faire des choix et à poursuivre activement des objectifs. Le concept emprunte sa symbolique aux approches psychodynamiques** – cette « énergie » ou « pulsion »* active et dirige le comportement – mais il offre des alternatives à la libido (énergie sexuelle) psychanalytique. **La faim, la soif ainsi que d'autres besoins** physiques sont un objet de moindre préoccupation pour les psychologues de la personnalité, par rapport aux motivations de nature sociale que nous aborderons bientôt : l'accomplissement, la réussite et le pouvoir.

* N.d.T. : en allemand : *Trieb*, concept psychobiologique clé en psychanalyse.

** N.d.T. : nous traduisons par « besoins » le même terme anglais de « motivation » ici.

La motivation est susceptible de croître ou de décroître en intensité. Assister à un défi ou à un débat animé peut augmenter une motivation, par exemple, apprendre, au contraire, qu'une récompense associée à l'exécution d'une tâche a été supprimée, peut entraîner la diminution d'une motivation. La motivation pousse le sujet à poursuivre activement les objectifs et à chercher à satisfaire des besoins patents. Le besoin une fois satisfait ou l'objectif une fois atteint, la motivation décroît et l'individu se tourne vers d'autres buts. La poussée et la chute de la motivation expliquent pourquoi nous nous livrons à une activité pendant un certain temps, puis l'échangeons pour une autre. Nous mangeons pour atteindre la satiété ; puis nous nous tournons vers une autre occupation.

La motivation étant appelée à naître et à décroître, on ne peut utiliser le terme pour décrire une caractéristique comparable au trait dans la personnalité. Comment dénommer les faits caractéristiques suivants : après avoir mangé, tel individu fait ses devoirs et tel autre discute avec des amis ? Pour décrire ces comportements similaires aux traits à l'intérieur d'un sujet, on à recours au terme de **motif** [motive] : le mot désigne les schémas stables ou récurrents des motivations de la personnalité. Joe se met au travail après dîner : nous pourrions dire que la réussite universitaire constitue un motif chez lui ; son compagnon de chambre passe son temps avec des amis : l'amitié représente son motif. Le niveau de la motivation dépend des motifs de l'individu comme des circonstances extérieures, ainsi la peur de l'examen : cette appréhension peut encourager à étudier, aussi bien les sujets dont le motif de la réussite universitaire est faible que ceux chez qui il est élevé.

Le legs d'Henry Murray

L'étude des motivations, dans la recherche actuelle sur la personnalité, doit tout à l'autorité du travail de Henry Murray et de ses collaborateurs, à la clinique psychologique de Harvard (Murray, 1938). Cet œuvre jeta un pont entre le modèle psychanalytique et la théorie moderne des motivations. Murray avait étudié la psychanalyse et avait été lui-même analysé. Sa propre approche, qu'il appela la *personnologie*, empruntait en partie à la théorie psychanalytique. Le niveau de profondeur, en particulier, avec lequel la théorie psychanalytique décrivait les individus avait séduit Murray ; il pouvait comparer ce niveau avec la superficialité plus grande de la psychologie universitaire de son temps (Murray, 1940).

L'équipe de recherche de Murray administra différents tests à une cinquantaine de membres d'un collège. Ces tests comprenaient, entre autres, des questionnaires écrits, des entretiens biographiques, des tests d'aptitude et des tests sur les réactions aux situations de frustration ou de tricherie. Erik Erikson, pionnier de l'analyse des enfants, utilisa la procédure suivante : il présenta aux jeunes gens des personnages à jouer avec lesquels ils devaient élaborer des scènes ; cette procédure est similaire à celle dont il s'est servi dans l'observation des enfants. L'équipe administra plusieurs tests projectifs, y compris le test de Rorschach. Elle employa aussi le Test d'Aperception Thématique (TAT), qui demande au sujet d'imaginer des histoires à partir de différentes illustrations (Murray, 1938). Ce test revêt de l'importance dans l'élaboration de la théorie des motivations.

L'équipe de Murray décida de mettre toutes les vues en commun pour chacune des 50 études de cas approfondies. Ils cherchaient à comprendre les individus (recherche idiographique), plutôt qu'à expérimenter des hypothèses sur un groupe (recherche nomothétique). Ils trouvèrent des témoignages qui appuyaient quelques-unes des conceptions psychanalytiques : sur l'importance de la sexualité et sur la preuve de l'existence d'un complexe d'Œdipe chez certains sujets. Leur étude de la personnalité, cependant, allait bien au-delà des perspectives psychanalytiques. L'équipe de Murray présenta une liste étendue de « besoins » ou motifs, tels que la réussite et la domination (voir tableau 5-V). En plus des besoins, qui existent à l'*intérieur* des individus, ils reconnurent l'importance des facteurs dus aux situations extérieures, qu'ils appelèrent *pression*. Dans la mesure où elle combine ces deux dimensions, on nomme parfois la théorie de Murray **théorie des besoins et de la pression extérieure.**

Étant donné la préférence de la plupart des chercheurs pour la recherche nomothétique, il n'est pas surprenant que l'approche de Murray ait été dérivée depuis la clinique vers les thèmes d'ensembles, soit vers la pratique plus habituelle de recueil de données sur quelques variables, à partir de groupes d'individus. Au sein de cette tradition de recherche, trois motifs ont retenu une attention majeure : la réussite, l'attachement et le pouvoir. Grâce à cette ample tradition de recherche, on possède un matériel abondant sur ces motifs.

L'évaluation des motifs : l'aperception thématique

Issue du travail de Murray à la clinique psychologique d'Harvard, la tradition de l'aperception thématique évalue les motivations par l'analyse des histoires imaginaires rédigées par les sujets. Ces histoires semblent souvent refléter à la fois les besoins intérieurs et la pression de l'environnement. Au moment où les sujets de Murray décrivaient simultanément besoins et pression extérieure dans les récits des tests projectifs, on appela cette conjonction un **thème**. On trouve ici l'origine de la nomination de cette méthode, méthode d'aperception *thématique* (voir Smith, 1992b, p. 4).

Imaginons deux individus qui ont écrit des histoires à partir d'une illustration souvent utilisée dans cette recherche : le jeune homme au violon. L'une des histoires relate que le jeune homme est déprimé car on l'a obligé à travailler son violon. Il préférerait jouer au base-ball avec ses amis et craint d'être traité de mollasson. L'autre personne raconte l'histoire d'un jeune homme qui a toujours désiré être le premier violoniste du pays ; il se demande si son oncle préféré va lui offrir un meilleur violon pour son anniversaire, puisque cela fait cinq ans qu'il étudie cet instrument et que, comme il a travaillé dur, il vient de remporter un concours local. À l'évidence, le rédacteur de la seconde histoire manifeste une motivation de réussite plus importante que le rédacteur de la première. Dans une perspective de recherche, cependant, il est souhaitable de décrire comment on parvient à cette conclusion, afin de pouvoir appliquer la méthode pour y accéder de façon standard.

Comment pouvons-nous définir les détails qui, dans une histoire, apportent la preuve d'un besoin ou d'un motif particuliers ? Grâce à un modèle général des

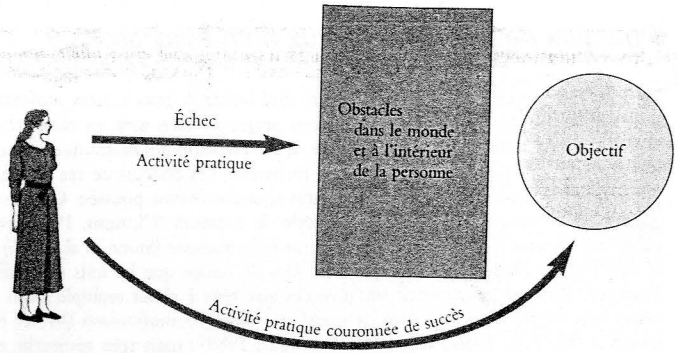


FIGURE 7-1 *Schéma général d'une motivation. (Adapté d'Atkinson, Clark & Lowell, 1953.)*

Besoin d'atteindre l'objectif
Attentes positives (et négatives) d'un succès (ou d'un échec)
Affects positifs (et négatifs) pour atteindre (et n'avoir pas atteint) l'objectif

motivations, on acquiert un cadre de travail pour la cotation de différentes motivations (fig. 7-1). Ce schéma représente une personne poursuivant un objectif à travers des efforts pour surmonter des obstacles. Il suppose différentes sortes de représentations élaborées au sein d'une histoire nourrie de motivations. L'histoire pourra désigner explicitement l'objectif (être le premier violoniste du pays). L'histoire décrira les activités pratiques* qui mènent à l'objectif, comme les longues heures d'études. Ces activités pourront être couronnées de succès (I+), suivies d'échec (I–), ou avoir une issue ambiguë (I ?). L'histoire pourra énoncer ouvertement que la personne éprouve un besoin (N) ou désire atteindre un objectif (vouloir être le premier). Les affects positifs, comme la fierté et le bonheur, pourront être relevés lorsque l'objectif est atteint (G+) ou anticipé (Ga+). Les affects négatifs, tels que la déception, pourront être relevés lorsque l'échec se produit (G–) ou est aperçu (Ga–). On pourra relever les obstacles dans le monde (Bw), comme le fait de ne pas avoir un violon adéquat, ou les obstacles propres à la personne (Bp), comme le manque d'habileté. Une personne de l'entourage pourra aider le sujet ; par exemple, l'oncle susceptible d'offrir un meilleur violon et auteur d'une « pression maternante » (Nup) au sens de « pression de l'environnement » pour Murray. Chacune de ces représentations vaut un point au score de motif. En outre, si l'histoire est clairement centrée sur le motif que l'on veut coter, sans la présence d'autres sous-thèmes, on ajoute un point pour le « thème » principal (Th). Plus la description d'un motif est élaborée, plus, en conséquence, le nombre de points au score est élevé.

Les chercheurs testent ensuite la validité de ce schéma de cotation destiné à évaluer un mobile spécifique. Les procédures de validation sont fondées sur le postulat selon lequel les mobiles ne varient pas seulement selon les individus, mais à l'intérieur même du sujet ; la cause en est aux circonstances qui entourent parfois un besoin et assurent alors sa satisfaction. Les motifs ressemblent aux pulsions biologiques ; ils gouvernent et activent le comportement vers un objectif particulier ; lorsque le but est atteint, le mobile décroît car il est satisfait.

* N.d.T. : I : *instrumental activities* (pratiques) ; N : *need* (besoin) ; G : *goal* (objectif) ; w : *world* (monde) ; Nup : *nurturant press* (pression maternante).

La faim, par exemple, augmente avec la privation de nourriture et diminue lorsqu'une personne s'alimente. Jack Atkinson et David McClelland (1948) ont montré que les sujets privés de nourriture sont conduits à introduire des modifications dans les récits du TAT ; ils confirment ainsi, sur le principe, la validité des tests projectifs en tant qu'évaluations des motivations.

Comment savoir si les évaluations fondées sur les récits du TAT sont valables pour d'autres motivations* que le besoin de s'alimenter ? Les chercheurs ont donc défini une stratégie : adopter, avec le groupe expérimental, une conduite qui fasse naître un motif spécifique. Pour amener la motivation de réussite, par exemple, on déclara aux sujets que les tests qui leur étaient administrés évaluaient l'intelligence et le potentiel professionnel (Atkinson, 1958). On compara leurs récits thématiques avec ceux d'un groupe de contrôle testé sous conditions neutres. On ne retint pour le système de cotation que les catégories différant entre ces deux groupes. Puis on utilisa ce système pour évaluer les récits des sujets rédigés selon des procédures standard d'administration du test, afin de déterminer leurs motivations. Si une personne écrivait, sous conditions neutres, une histoire comparable à celles produites par des sujets dûment mobilisés par la réussite, on considérait que cette personne obtenait un score élevé au trait de personnalité motivé à la réussite. On applique un mode de raisonnement similaire à d'autres motivations, telles que l'attachement et le pouvoir.

De nombreuses études ont prouvé la validité des évaluations thématiques des motivations : elles ont mis en évidence des corrélations entre les scores aux mobiles et les critères de comportement. Les scores aux motivations de réussite, par exemple, prédisent la réussite professionnelle ; les scores aux motivations de pouvoir prédisent le leadership dans les conseils étudiants. Pour mettre la validité en évidence, il faut administrer les tests sous des conditions standard. Les instructions standard sont neutres ; c'est-à-dire qu'elles n'exercent aucune influence en particulier sur la motivation évaluée. Si l'on évaluait, à l'aide de tests projectifs, la motivation de réussite dans des conditions favorables à la réussite (en disant, par exemple, aux sujets que l'on mesure l'intelligence), on obtiendrait des scores plus élevés ; mais ces scores ne prédiraient pas de conduites de réussite aussi bien que les scores obtenus sous conditions standard, c'est-à-dire neutres (Lundy, 1988). Cette évidence temporaire masquerait les différences entre les sujets aux scores faibles et les sujets aux scores élevés, sur ce mobile. Les estimations obtenues sous conditions neutres sont de meilleurs indicateurs du niveau des motivations des individus, dans leur expérience quotidienne.

La fiabilité de la cotation

Des mesures fiables sont, par définition, des mesures qui produisent des scores similaires à la seconde passation du même test. Dans les tests objectifs, la non-fiabilité intervient si le sujet donne des réponses différentes à sa seconde passation. Dans les tests d'aperception thématique ainsi que d'autres tests projectifs, **la non-fiabilité peut provenir d'une autre source. Les cotations des récits** doivent être traduites sous forme de chiffres, pour permettre la recherche. Deux codeurs peuvent alors coter différemment la même histoire. Le récit que vous lisez décrit un homme qui cherche à impressionner son patron pour obtenir une aug-

* N.d.T. : *motive* dans le texte. L'auteur semble, à partir de ce moment du texte, employer indifféremment *motivation* et *motive* ou ramener la seconde notion à la première.

mentation : il veut pourvoir aux besoins de ses enfants. Quelle serait votre cotation ? Motivation de réussite, en raison de la préoccupation d'ordre professionnel ? Motivation de pouvoir, due au désir d'impressionner quelqu'un ? Motivation d'attachement, à cause de la conduite maternante vis-à-vis de la famille ? Le choix de la cotation n'est pas toujours simple. On réduit les divergences entre codeurs grâce à des instructions soigneuses et à la formation, mais on ne peut éliminer entièrement les désaccords. On estime l'étendue d'un désaccord en demandant aux codeurs de coter les mêmes matériaux indépendamment les uns des autres ; puis on évalue leurs points de rencontre. La fiabilité entre codeurs est en général exprimée sous la forme d'un coefficient de relation ; on la calcule parfois en score du pourcentage d'agrément : plus la **fiabilité entre cotations** est élevée, mieux c'est. D'après les instructions de cotation standard, les codeurs expérimentés obtiennent de façon constante des fiabilités de $r = 0{,}85$ ou davantage.

On s'attend classiquement à ce que les tests psychologiques possèdent une haute fiabilité d'un item à l'autre (c'est la *fiabilité interitem*) et d'une séance à une autre (c'est la *fidélité par formes parallèles*). Ces deux catégories de fiabilité sont généralement plus basses aux tests projectifs qu'aux tests objectifs ; ce fait a éloigné certains chercheurs de l'usage des tests projectifs. Dans les tests à choix multiple, les items qui ne se corrèlent pas de façon élevée aux autres sont abandonnés ; de la sorte, le test présente une fiabilité interitem haute dans sa totalité. Cette technique ne convient cependant pas aux tests projectifs. Le sujet répond davantage à des figures qu'à des questions, et quelles que soient les figures présentées, il est inhabituel pour un sujet d'obtenir un score notablement élevé sur une motivation donnée (la réussite, par exemple) à toutes les figures. Les critiques font observer à quel point la fiabilité interitem aux motivations cotées par thèmes est basse (Entwistle, 1972) ; des évaluations aussi peu fiables ne sont pas très utiles, selon eux, car la théorie d'élaboration des tests pose que la non-fiabilité commence avec l'erreur d'évaluation.

Les défenseurs des aspects techniques des tests ont voulu expliquer les causes de la non-fiabilité, tout en réclamant une théorie différente pour les tests projectifs (Lundy, 1985). Tout d'abord, les sujets s'efforcent de varier leurs récits dans ces derniers tests ; ils estiment cette conduite meilleure. Au contraire, dans les tests présentant des questionnaires à choix multiples et des questions vrai-faux, les sujets recherchent la cohérence dans leurs réponses. (Ne feriez-vous pas de même, également, si le chercheur vous présentait le test comme une évaluation de votre « imagination créative » ?) En outre, la motivation est un élément moins stable à travers le temps que les convictions propres évaluées par la plupart des questionnaires d'auto-évaluation. Jack Atkinson et David Birch se fondent en partie sur un schéma plus généralement mathématique de la motivation, pour affirmer que les motivations que l'on cherche aujourd'hui à évaluer varient d'un moment à l'autre : elles subissent l'influence de la procédure même amenant à raconter l'histoire. Néanmoins, une personne à la motivation de réussite élevée se retrouvera dans un état d'esprit hautement motivé plus fréquemment, que ce soit dans la vie réelle ou au cours d'une évaluation. Par conséquent le nombre d'images de réussite, dans les figures présentées, permet une bonne estimation de la motivation à la réussite d'un sujet en dépit de la variabilité des réponses d'une figure à l'autre (Atkinson & Birch, 1978). Cette catégorie de non-fiabilité ne constitue pas une erreur de mesure, pas plus que les variations de vos réponses à la question « Avez-vous faim ? », au long d'une journée, ne signifieraient que vos réponses sont erronées (Atkinson, 1982 ; Smith, 1992c).

Pourquoi ne pas recourir aux auto-évaluations ?

Les auto-évaluations, présentées en général, sous forme de tests à choix multiple, sont habituellement plus fiables que les tests projectifs. Elles sont, en outre, plus faciles à coter. La cotation de récits en vue de l'application des motivations prend du temps, ce qui augmente le coût de la recherche. Les codeurs de ces tests ne parviennent à une fiabilité haute qu'après une formation poussée. On peut gagner du temps en simplifiant la méthode de cotation (Chusmir, 1985), ou même en mettant le système de cotation sur informatique (Stone et al., 1966) ; la cotation des récits nécessite cependant plus de temps que les tests objectifs. Pourquoi, alors, ne pas recourir uniquement aux tests à choix multiple ? On a certes, mis au point ces tests afin de pouvoir évaluer les motivations (Moser & Gerth, 1986 ; Ray, 1986 ; voir aussi Piedmont, 1989) ; mais tests projectifs et objectifs ne sont pas interchangeables pour autant. Entre les deux types d'évaluations des motivations de réussite, de pouvoir et d'attachement, les corrélations sont égales à zéro (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Ceci signifie que même si les deux formes de tests, projectifs et objectifs, ont un label similaire, ils ne mesurent pas la même chose.

L'argument de David McClelland (1980) est que les tests objectifs ne mesurent pas les motivations du tout. D'après la théorie, les motivations* naissent et retombent obligatoirement, lorsqu'après avoir été éveillées, elles sont satisfaites. Les chercheurs doivent démontrer cette variation par des études sur l'excitation analogues à l'étude sur la faim mentionnée plut tôt. Voilà ce que permettent les évaluations projectives ; les évaluations objectives (à choix multiple) ne le permettent pas. Par conséquent, alors que les mesures projectives rendent compte des motivations, les mesures objectives reflètent d'autres éléments, les valeurs relatives à l'image de soi peut-être, ou les « schémas » cognitifs. On doit à McClelland la conjecture suivante : les évaluations projectives rendent compte des processus psychologiques en relation avec l'hémisphère cérébral droit, impliqué dans l'action de rêver et dans l'imagination ; les auto-évaluations mettent à jour les pensées plus rationnelles et logiques, en rapport avec l'hémisphère cérébral gauche (McClelland, 1986). Suivant la même spéculation, les évaluations projectives révèlent les éléments pré-langagiers de la personnalité, alors que les auto-évaluations font ressortir des éléments plus tardifs, accessibles au codage langagier (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989).

Entre les deux méthodes, la méthode thématique (ou projective), bien que plus fastidieuse, paraît plus fonctionnelle. William Spangler (1992), se fondant sur un recensement systématique de la recherche afférente publiée, conclut que les évaluations au TAT de la motivation concernant la réussite sont plus hautement corrélées aux résultats que ne le sont les estimations des questionnaires. Les deux catégories d'évaluations ne sont pas interchangeables ; elles prédisent différents comportements. La revue de Spangler montre que les estimations de motivation prédisent les comportements spontanés, tels que passer du temps avec des amis (besoin ou attachement) ou travailler à des activités associées à son emploi (action de réussir). En revanche, les estimations par questionnaires prédisent des choix plus conscients, comme évaluer le temps libre dont on dispose ou le choix de son objectif. Elles peuvent prédire, par exemple, si le motif en rapport avec la réussite sera affilié au succès professionnel ou à des relations interprofessionnelles (French & Lesser, 1964 ; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989).

* N.d.T. : ici, le texte emploie *motives* et présente une définition qui correspond à celle de [motivation] donnée au début du chapitre 7.

Grâce à un corpus considérable de recherche, on possède en abondance des évaluations projectives sur l'attachement, la réussite et le pouvoir. Examinons ces derniers un à un.

La motivation d'attachement : à la recherche de l'amitié

Les motivations relatives au maintien des relations amicales avec autrui constituent des composantes importantes : les chercheurs se sont penchés sur elles. Le premier système de cotation du **motif d'attachement** issu du TAT (Shipley & Veroff, 1958) cota le besoin d'attachement (*b*Attachement), défini comme « motivation à établir, maintenir ou restaurer des relations affectives positives avec une ou plusieurs personnes » (Smith, 1992b, p. 11).

Comportements associés à la motivation d'attachement

L'évaluation au TAT du motif d'attachement prédit les comportements dans le monde réel. Les individus obtenant des scores élevés au *b*Attachement ont été jugés en relation plus étroite avec leurs amis, par le canal de lettres, coups de téléphone et visites. Ils s'intéressent à toute communication qui facilitera les interactions sociales. Ils acquièrent ainsi plus rapidement la maîtrise des réseaux sociaux, sachant qui est ami de qui, et prêtent davantage attention aux visages que ne le font ceux dont le besoin d'attachement est bas. Ils s'adaptent aux désirs d'autrui et les conflits leur déplaisent ; enfin les carrières impliquant les relations avec autrui les attirent. Ayant à élire des partenaires de travail, ils s'en font des amis, même si ces derniers ne sont pas aussi performants que d'autres objets de leur choix auraient pu l'être (Koestner & McClelland, 1992 ; McClelland, 1985).

Étant donné ce comportement de recherche de liens amicaux, on s'attendait à ce que les individus motivés à l'attachement recueillent particulièrement tous les suffrages. Curieusement, ce n'est pas le cas ; ils sont en fait moins populaires que ceux dont la motivation à l'attachement est basse. On peut toutefois expliquer cet étrange résultat. Le système de cotation du *b*Attachement a été élaboré par comparaison avec des membres de réseaux amicaux : on obtient les besoins d'attachement de ces derniers en leur demandant de s'évaluer entre eux sur plusieurs adjectifs (par exemple « agressif », « coopératif », « affirmé ») ; on a procédé de même avec un groupe de contrôle de membres d'un réseau amical. Comme vous pouvez l'imaginer, demander à un groupe d'amis très proches de remplir des questionnaires pour s'évaluer entre soi est susceptible d'engendrer l'angoisse ou la peur d'être rejeté, aussi bien que le sentiment d'amitié. Aussi l'évaluation du *b*Attachement reflète-t-elle l'angoisse de la perte d'amitié à part égale avec des motifs positifs à apprécier les relations chaleureuses. Il semble souhaitable de trouver un mode d'évaluation plus net.

Une évaluation alternative : la motivation à la proximité

Dan McAdams a déterminé l'évaluation de la **motivation à la proximité,** qu'il définit comme une motivation à entretenir « un échange chaleureux, étroit et communicatif avec une autre personne » (McAdams, 1980, p. 413). Il différencie cette motivation du besoin d'attachement. Suivant McAdams, le besoin d'attachement constitue une orientation active destinée à remplir un objectif : créer des relations personnelles. En revanche, la motivation à la proximité ne suscite pas d'effort actif mais plutôt un souci d'établir des relations : être présent plutôt que parvenir à l'être. McAdams compare cette motivation aux rapports de sécurité entre l'enfant et sa mère, que différentes théories ont décrit comme le fondement de bonnes relations interpersonnelles ultérieures dans l'existence (McAdams, 1982). Bien que la motivation à la proximité ne soit pas identique à celle d'attachement, les deux se recouvrent en partie et sont donc positivement corrélées (McAdams & Powers, 1981).

L'évaluation de la motivation à la proximité s'est faite à la fois avec des sujets hommes et des sujets femmes ; plusieurs procédures d'éveil ont été soigneusement élaborées de manière à ne pas susciter de peur ou de rejet. On a, par exemple, testé des membres de réseaux d'amitié* masculins ou féminins au cours de leurs cérémonies d'initiation ou après une fête ; des couples se rencontrant régulièrement ont été comparés à un groupe de contrôle. À la fin, les scores de motif de proximité se corrélaient à des qualités plus positives que les scores de *b*Attachement. Les pairs estiment les sujets présentant un fort motif de proximité comme plus chaleureux, plus sincères, et plus aimants que ceux dont le score est bas ; le *b*Attachement n'entre pas en relation avec ces évaluations par les pairs (McAdams, 1980). Tels qu'on les observe en laboratoire, ceux qui présentent des scores élevés à cette motivation de proximité rient également, sourient et établissement des contacts par le regard plus souvent que les autres (McAdams, Jackson & Kirshnit, 1984). Lorsqu'on leur demande ce qu'ils étaient en train de faire au moment où un son retentissait à différents intervalles (procédure d'échantillonnage), ils rapportent avoir été en train de penser et de parler à d'autres individus, plus souvent que ne le font les étudiants faiblement motivés à la proximité (McAdams & Constantian, 1983). Au cours de représentations dramatiques improvisées, les étudiants de collège hautement motivés à la proximité se tiennent plus près des autres et ont plus souvent recours au « nous » ; la motivation d'attachement manifeste aussi ces corrélations, bien que quelque peu moins fortement (McAdams & Powers, 1981).

La motivation à la proximité est négativement corrélée au narcissisme, mode de recherche de relations interpersonnelles plus égoïste et tendant à tirer profit d'autrui (Carroll, 1987). Dans un échantillon constitué d'hommes âgés de 30 ans, **la motivation à la proximité a prédit un équilibre positif 17 ans plus tard (McAdams & Vaillant, 1982). La motivation à la proximité est positivement** corrélée avec la santé et le bien-être, aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Différents aspects du bien-être sont reliés à la proximité dans les deux sexes. La proximité paraît capitale chez les femmes pour atteindre bonheur et satisfaction dans les différentes activités de la vie. Cette motivation semble apporter une sécurité psychologique aux hommes ; elle se rapporte à davantage d'assurance et moins de tension et de symptômes physiques (McAdams &

* N.d.T. : réseau de relations amicales propre à la société américaine, correspondant à notre vie associative.

Bryant, 1987). Selon certains témoignages, les femmes obtiennent des scores plus élevés à la motivation de proximité que les hommes, même si de nombreuses études ne font état d'aucune différence ; avec l'âge, les scores de proximité féminins décroissent (McAdams & Bryant, 1987 ; McAdams, Lester et al., 1988).

La motivation de réussite : à la recherche de l'excellence

Le **motif de réussite,** abrégé en *b*Réussite ou *b*Ré, représente un motif de la recherche de l'excellence. Qu'on le mesure à travers des succès aux compétitions, comme les compétitions sportives, ou à travers d'autres réalisations, ce motif stimule les efforts en vue de la réussite ; ainsi de la poursuite de plans de carrière à long terme. Pour que l'on puisse y coter cette motivation, une histoire doit contenir de une à trois sortes de figurations de la réussite. Le plus souvent, les récits de réussite décrivent un personnage cherchant à exécuter une performance par rapport à un *standard d'excellence* : obtenir une note élevée, participer à une course rapide, bien danser, et ainsi de suite. La *performance unique* constitue une seconde catégorie de réussite : découvrir le traitement d'une maladie redoutable ou remporter le prix Pulitzer. La troisième catégorie de figuration de la réussite est l'*engagement à long terme* en vue d'un objectif à remplir : étudier le violon pendant 15 ans ou travailler pendant des années pour l'obtention d'un grade au collège.

Si une histoire contient au moins l'une des catégories de figurations de réussite, des points supplémentaires peuvent être attribués pour l'élaboration du thème de réussite. On ajoute ainsi des points pour la description des affects positifs (fierté, joie) en rapport avec un succès, ou des affects négatifs (déception, tristesse) relatifs à un échec ; pour l'anticipation de ces résultats positifs ou négatifs ; pour la description des obstacles à la réussite (tel que le manque d'argent pour payer des études) ; enfin pour la mention de personnes secourables (comme un bienfaiteur anonyme) (McClelland et al., 1953).

Les comportements associés à la motivation de réussite

Les chercheurs ont relevé différents comportements plus caractéristiques chez les individus obtenant des scores élevés à la motivation de réussite, que chez ceux dont le score est bas. Que ce soit dans le monde extérieur ou dans des conditions expérimentales, ils cherchent des occasions de mettre leurs capacités à l'épreuve. En laboratoire, les individus motivés à la réussite choisissent des tâches qui leur permettent de tester leurs aptitudes. Dans le monde extérieur, ils choisissent des professions où la réussite leur fournira défis et récompenses ; la direction d'entreprises les attire tout particulièrement.

Les individus de cette sorte n'obtiennent pas de succès majeur dans toutes les tâches. Ainsi, leurs titres ne sont pas notablement plus élevés que chez

ceux dont la motivation de réussite est basse (McClelland, 1980). Pourquoi ? Pour répondre, il nous faut comprendre le motif de réussite plus en détail.

Choix des tâches d'une difficulté modérée Si nous voulons parvenir à nos objectifs, il nous faut généralement prendre en compte le risque d'échec. Les coureurs ne remportent pas toutes les courses ; les chefs d'entreprise ne font pas de profit à toutes les transactions. À longue échéance, le succès dépend du choix de tâches suffisamment ardues pour être significatives et représenter un défi, mais pas assez pour que nous n'ayons aucune chance de les accomplir. Selon les études de laboratoire, tel est le parcours d'un individu dont le motif de réussite est élevé. Les sujets dont le score est élevé au *b*Réussite choisissent des tâches de *difficulté moyenne*. Les expérimentations classiques proposent à ces sujets le jeu du lancer d'anneaux : les sujets se placent à la distance d'où ils pourront le mieux lancer l'anneau sur la quille en gagnant la moitié du temps. Les autres, moins motivés à la réussite, se tiendront suffisamment près de la quille pour pouvoir l'atteindre à chaque fois, ou si loin que, malgré une réussite assez faible, il y aura peu de honte à échouer (Atkinson, 1966).

Si le motif de réussite ne pouvait prédire que les choix de lancer d'anneaux, sa valeur serait sérieusement limitée. Mais comme toute bonne recherche expérimentale, celle-ci offre la possibilité d'observer le comportement de façon plus soigneusement contrôlée que dans la réalité extérieure. Il est ensuite loisible d'étendre ces résultats à la réalité externe ; ainsi obtenons-nous la clé de l'énigme au sujet des étudiants hautement motivés à la réussite et qui pourtant n'obtiennent pas de niveaux plus conséquents. Ils ne sont motivés de façon optimale qu'aux tâches à difficulté modérée. Ils ne sont pas particulièrement attirés par les chemins trop faciles et ne recherchent pas la bonne note facile à obtenir. Les individus au *b*Réussite élevé élisent des branches à difficulté modérée au collège, des carrières de même type (McClelland & Koestner, 1992). Au travail, ils prennent des risques raisonnables. Dans la vie, les risques intermédiaires sont toujours payants. Ce sont des choix qui favorisent l'essor des aptitudes, sans être si difficiles que l'échec risque d'intervenir. Également, ces choix ne sont pas assez faciles pour banaliser la réussite. Mais que penser des niveaux moyens obtenus par ces sujets, sans compter le risque de rester à un niveau plus bas ? C'est apparemment un risque qui vaut la peine d'être pris. Selon David McClelland, la recherche indique qu'« il existe, curieusement, peu de preuves que meilleure est la scolarité d'un individu, plus nombreux seraient les résultats notables de sa vie ultérieure » (McClelland, 1980, p. 18).

D'autres variables sont également à l'œuvre dans le choix de différents niveaux de risque. Les sujets dont les scores sont élevés à l'évaluation thématiquement estimée du *besoin d'incertitude,* préfèrent tempérer les risques en se limitant aux situations sûres. Le genre joue aussi son rôle ; les hommes choisissent des distances plus risquées au lancer d'anneaux que ne le font les femmes (Sorrentino, Hewitt & Raso-Knott, 1992 ; Sorrentino, Short & Raynor, 1984).

Ne vous arrêtez que lorsque vous touchez au but La réussite n'implique pas seulement de choisir des tâches en forme de défi mais aussi de s'obstiner jusqu'à ce qu'elles soient accomplies. Connaissez-vous les avantages d'un jeu poursuivi à moitié ? On appelle **effet Zeigarnik**, du nom du chercheur qui l'a décrite, cette tendance à revenir sur des tâches inaccomplies. Les

individus motivés par la réussite sont davantage enclins à reprendre l'accomplissement des tâches interrompues, telles les puzzles non résolus (Atkinson, 1953 ; Moot, Teevan & Greenfeld, 1988). À l'instar du choix pour le risque intermédiaire, cette tendance à renouer avec des tâches partiellement achevées redonne aux sujets motivés par la réussite un pied dans la réalité. L'assiduité en vue du succès s'en trouve accrue ; on en trouve un exemple dans les devoirs à la maison des étudiants, laissés inaccomplis.

Parmi les carrières possibles, celle d'entrepreneur Gagner de l'argent dans les affaires représente le prototype de la réussite dans les pays capitalistes d'Occident. De nombreuses études réalisées aux États-Unis, en Inde et dans d'autres pays, ont montré que les individus motivés par la réussite sont particulièrement enclins à choisir des carrières dans les affaires et à y réussir (McClelland, 1961, 1965 ; McClelland & Winter, 1969 ; Singh, 1990). Les étudiants en management, motivés par la réussite, subissent l'attraction d'emplois aléatoires dans lesquels le salaire dépend davantage de la performance accomplie que de l'ancienneté (Turban & Keon, 1993). Les managers motivés par la réussite placent la réussite professionnelle au-dessus de la sécurité (Ruf & Chusmir, 1991). Dans les carrières d'affaires, gains et pertes financiers valorisent clairement la compétitivité ; cette dernière excite, chez la personne motivée par la réussite, le désir d'être récompensé dans une compétition. Leonard Chusmir et Ana Azevedo ont analysé les lettres adressées par les chargés de direction des 50 plus grandes firmes industrielles des États-Unis, à des porteurs de titres en bourse. Les lettres contenant des figurations de réussite à taux élevés étaient associées à des compagnies dont les ventes étaient en hausse. D'autre part, les profits y étaient associés avec un besoin de pouvoir important (Chusmir & Azevedo, 1992). Différents métiers engendrent des activités différentes, et la motivation à la réussite n'attire pas toujours le succès. Dans les emplois où l'on doit diriger d'autres personnes, le motif de pouvoir compte davantage dans le succès que le motif de réussite (McClelland & Boyatzis, 1982 ; McClelland & Burnham, 1976).

David McClelland et ses collaborateurs ont créé des programmes de formation étendus, dans lesquels ils ont démontré que les chefs d'entreprise à qui l'on apprend à réfléchir sur la motivation de réussite améliorent la productivité de leur affaire (McClelland & Winter, 1969). On trouve dans ces programmes la preuve formelle que la motivation à réussir n'est pas seulement associée au succès dans les affaires, mais se trouve à sa source même.

Les implications de la motivation à la réussite dépassent la personnalité individuelle ; l'impact de cette motivation se fait sentir en société même. Lorsque la motivation à la réussite augmente dans une société, son économie croît (McClelland, 1961). L'évaluation au TAT du motif de réussite est nourrie par une solide documentation ; cette dernière n'est cependant pas nécessairement confirmée par les auto-évaluations (Lynn, Yamauchi & Tachibana, 1991). Cet élément soutient **d'autant plus la valeur prédictive des estimations projectives, en matière de motif.**

Différences selon les sexes et les genres : les limites de la pure théorie

Bien que les femmes atteignent généralement un score aussi haut que les hommes au *b*Réussite, on affirma durant de nombreuses années que ce motif ne prédisait pas aussi clairement ce comportement chez elles que chez les hommes. On mit l'accent sur le fait que la motivation à la réussite, chez les femmes, avait été éveillée sous instruction expérimentale : ces dernières se portaient davantage en faveur de la conformité sociale qu'en faveur des carrières, au sens classique du terme, ou des succès universitaires (Alper, 1974). Dans un recensement critique de la documentation pré-citée, Abigail Stewart et Nia Chester soutiennent que la recherche ne confirme pas ces conclusions. En matière de recherche, les contradictions ne sont pas inhabituelles. Lorsque les témoignages sont ambigus (ce qui est souvent le cas), les chercheurs peuvent mésinterpréter les résultats en se fondant sur leurs propres préjugés préétablis. Stewart et Chester tancent les chercheurs pour « le climat intellectuel et culturel de sexisme inconscient » qu'ils répandent (Stewart & Chester, 1982, p. 184), et qui les amène à conclure au caractère problématique de la motivation à la réussite chez les femmes ; ils évitent ainsi de reconnaître que les procédures expérimentales peuvent présenter des imperfections et que leur définition de la réussite souffre peut-être de stéréotypes exagérément masculins.

Plutôt que de considérer les femmes comme un problème en soi, le défi consiste donc plutôt à élaborer une théorie de la motivation à la réussite suffisamment complexe pour saisir les phénomènes observés. Cette théorie devrait nous en dire davantage sur la nature des objectifs de réussite. Selon la recherche, certaines femmes motivées à la réussite concentrent leurs efforts sur le mariage et l'élevage des enfants, de préférence aux activités hors de la maison (Elder & MacInnis, 1983). Pour beaucoup de femmes, cependant, le succès professionnel est en relation avec le besoin de réussite (Stewart & Chester, 1982). Les carrières choisies par les femmes motivées à la réussite diffèrent quelque peu de celles choisies par les hommes. En plus des activités en rapport avec l'entreprise, ces femmes vont vers des professions telles que l'enseignement : il est probable que ce métier leur offre des satisfactions de réussite tout en demeurant dans un rôle professionnel traditionnellement réservé aux femmes (Jenkins, 1987).

Selon les conceptions actuelles, les deux sexes sont similaires (McClelland & Koestner, 1992) et l'on reconnaît qu'en dépit des différences, l'étendue de leurs disparités a été exagérée par les chercheurs dans le passé. La saisie de ces différences a engagé les théoriciens vers une mutation : dans une période antérieure, on mettait l'accent sur l'échec des femmes pour se conformer à un modèle destiné à expliquer la réussite masculine. Au cours de la recherche ultérieure, les différences dues au sexe furent la base de départ d'une compréhension plus fine des motifs de réussite dans les deux sexes.

Affranchir les femmes : naissance et développement du concept de la peur de réussir Comment expliquer les disparités dues au sexe en matière de réussite ? Selon une suite de considérations, il faudrait s'en rapporter à un « schéma de déficit féminin ». Ce dernier fait état d'anomalies (exagérées, selon Stewart et Chester) de la réussite chez les femmes, ayant leur origine dans une carence psychologique. En quoi consisterait cette carence ? Certaines candidates font preuve d'une faible estime de soi dans le domaine de la réussite (Lenney, 1977 ; Maccoby & Jacklin, 1974) ; elles éprouvent de l'angoisse ou de la peur devant le succès (Horner, 1972). Examinons de plus près la carence évoquée, célèbre, s'il en fut, le trait de la **peur du succès.**

TABLEAU 7-I **Exemples d'histoires figurant la peur du succès**

1. Conséquences négatives causées par des forces extérieures

Une étudiante a rédigé un texte important avec soin, mais son chien a dévoré ce dernier avant qu'elle ait pu le ranger.

2. Absence d'activité en rapport avec le succès

Judy doit remettre son formulaire d'inscription à l'école la semaine prochaine. On frappe à la porte. Son ami l'invite au cinéma, et elle décide d'y aller.

3. Effet de tension soudain et presque magique survenant sans effort

La feuille d'examen de Sally est sur son pupitre. Elle s'est tourmentée à en être malade au sujet de sa note, qui déterminera si elle sera sur la liste de Dean ou non. Elle regarde sa feuille. Par miracle, elle a obtenu un A.

Ces exemples sont tirés du manuel de cotations réalisé par Horner & Fleming, 1992.

À partir d'observations plus anciennes de la thérapeute Karen Horney, Matina Horner affirma que les femmes avaient peur du succès et que cette peur était en rapport avec les efforts qu'il faut consentir pour réussir. Le succès a parfois des conséquences négatives. Les amis peuvent concevoir de la jalousie à l'égard de la réussite, ou s'offenser de ce que les efforts en vue de la réussite les prive de vie sociale partagée. Si la réussite engendre une mobilité sociale (l'accès à un statut social plus élevé), famille et amis peuvent s'en trouver écartés. Ces conséquences sont négatives : plus on les envisage et plus on aura « peur du succès ». Matina Horner soutint que ces préjudices étaient plus saillants pour les femmes que pour les hommes, parce que la réussite entrait en conflit avec le rôle traditionnel de la femme. Selon son étude, les étudiantes de l'université du Michigan obtenaient un score plus élevé que leurs compagnons de classe à l'évaluation de la peur du succès ; les scores furent obtenus à partir d'indications verbales au TAT décrivant des situations de réussite. Par exemple, les sujets rédigeaient des histoires répondant à l'énoncé : « Après les examens terminaux du premier trimestre, Anne se retrouva première de sa classe de médecine. » Certaines histoires décrivaient Anne endurant des conséquences négatives en raison de son succès ; elle perdait, par exemple, sa popularité, ou subissait un tel stress qu'elle se suicidait. D'autres histoires paraissaient étranges ou déniaient le succès d'Anne ; cette dernière était ainsi capturée par un vaisseau spatial étranger pour que son cas fût examiné, ou bien elle n'existait tout simplement pas : les étudiants hommes avaient passé leurs examens durant tout le trimestre sous ce nom fictif. Ce genre de récits indique la peur du succès. À la suite d'études complémentaires, on révisa le manuel de cotations. Dans la version révisée, un effort insuffisant (activité en rapport) en vue de la réussite indique souvent la peur du succès (Fleming, 1982 ; Horner & Fleming, 1982) (tableau 7-I).

Les scores de la peur du succès sont encore plus élevés lorsque les femmes sont confrontées à des situations où elles doivent rivaliser avec les hommes (Fleming, 1982). Les étudiantes de Horner ne réussissaient pas aussi bien que les hommes dans une épreuve compétitive, lorsqu'elles étaient testées dans une situation mixte où les performances étaient publiques. Il est à penser que cette circonstance éveilla les conflits de rôles dus au sexe : les femmes ne donnèrent pas

leur pleine mesure afin d'éviter d'apparaître trop fortes en présence des hommes (Fleming & Horner, 1992). En dehors du laboratoire, les collèges de femmes ont traditionnellement fourni aux femmes un cadre où elles pouvaient réussir, sans qu'il leur soit nécessaire d'éviter le succès afin de paraître plus féminines aux yeux des hommes.

Ces résultats soutiennent la conception de Horner (via Horney) au sujet d'un conflit entre féminité et réussite et engendrèrent un surcroît de recherche. Selon des études ultérieures, les femmes redoutant beaucoup le succès évitaient les conflits afférents en donnant le pas au mariage et à l'élevage des enfants sur la carrière, ou en évitant les carrières souvent choisies par les hommes (Fleming & Horner, 1992). Au fur et à mesure de l'accroissement de ces études, cependant, il devint clair qu'on ne retrouvait pas toujours les résultats escomptés. Généralement, mais pas toujours, les femmes obtenaient des scores supérieurs à ceux des hommes sur la peur du succès ; les résultats variaient largement d'une étude à l'autre (Alper, 1974 ; Fleming & Horner, 1992 ; Paludi, 1984). Selon certaines spéculations, les résultats de Horner reflétaient une phase des rôles traditionnels selon le sexe en voie de disparition dans la culture américaine ; depuis la recherche de Horner dans les années 1960, les disparités dues au sexe ont décru et les hommes atteignent à présent des scores plus élevés qu'avant pour la peur du succès (Pedersen & Conlin, 1987). D'autres se plaignirent de la popularité acquise par le concept de la peur du succès, parmi les chercheurs et dans la presse, sans qu'une base empirique suffisante ne l'appuie (Mednick, 1989 ; Tresemer, 1974).

Ralph Piedmont (1988) fit observer que beaucoup des études sur la peur du succès avaient simplifié le concept à l'excès. Ainsi que Matina Horner l'avait énoncé à l'origine, la peur du succès n'est qu'une parmi plusieurs motivations en rapport avec la réussite, qui se combinent entre elles pour déterminer le comportement. Une peur du succès élevée ne compromettra le comportement de réussite d'une femme que si elle possède également un motif fort de réussite. Pour la plupart, les études sur la peur du succès n'évaluent même pas la motivation de réussite et ne peuvent donc pas fournir une estimation adéquate de la théorie. Si l'on en juge par l'analyse de Piedmont, il n'est pas surprenant que l'on se soit trouvé en présence de résultats contradictoires.

Selon la conception d'origine de Horner, la peur du succès est un motif stable conçu tôt dans la vie, à l'exemple des autres motivations figurant dans la tradition de cotation thématique. Horner postulait que la peur du succès est un motif de la personnalité du sujet, lorsque ce dernier raconte une histoire à partir d'un stimulus (personnage dans une histoire ou un tableau, comme Anne à l'école de médecine). Cependant, le concept évolua ; les chercheurs évoquèrent des interprétations culturelles et s'attachèrent à des messages sociaux sur les images en conformité desquelles hommes et femmes devaient se positionner. Lorsque les femmes rédigeaient des histoires sur instruction, portant sur une femme comblée de réussites (telle Anne, première de sa classe de médecine), peut-être ne projetaient-elles pas du tout de conflits internes, et rapportaient-elles tout simplement des messages culturels disant ce qui est acceptable pour les femmes telles qu'Anne. Les indications généralement employées pour évaluer la peur du succès stimulent des situations dans lesquelles le succès se réalise dans un domaine inusité ou inapproprié pour le personnage en action (Hyland, Curtis & Mason, 1985). Au sein d'une culture où davantage d'hommes que de femmes

fréquentent l'école de médecine, il n'est pas équitable de comparer des récits d'étudiants tels que « John à l'école de médecine », avec des récits d'étudiantes tels que « Anne à l'école de médecine ». Les indications sont différentes et le sexe des sujets l'est aussi. Lorsque l'on décrit à des hommes, des femmes qui réussissent comme Anne à l'école de médecine, eux aussi rédigent des histoires présentant une peur élevée du succès. Similairement chez les femmes répondant à des indications présentant des hommes qui réussissent, les histoires imaginées sont faibles en peur du succès. Que signifient ces résultats, sinon que les histoires manifestant la peur du succès sont le reflet de l'apprentissage culturel sur le caractère acceptable du succès. Michele Paludi (1984, p. 774) conclut de ce témoignage que « la peur du succès n'est pas ancrée dans la personnalité des femmes, mais déterminée par la situation dans un contexte culturel donné ».

La peur du succès se manifeste-t-elle plus facilement lorsque la réussite intervient dans un cadre inhabituel ou peu familier ? Une étude réalisée dans un collège confirme cette hypothèse. Les étudiants de première année dont les parents n'ont pas fréquenté le collège présentent une peur du succès plus élevée que ceux dont les parents l'ont fréquenté (Balkin, 1986). Ces étudiants ont répondu à l'énoncé : « À la remise des prix du collège, John est le premier de sa classe » ; c'est dire que le problème ne résidait pas dans le conflit des rôles dû au sexe. En revanche, les étudiants de collège de première année ont vraisemblablement eu peur que leur formation ne les coupe de leurs amis ou de leur famille. La peur du succès était également plus haute chez les étudiantes de première année dont les amis ne fréquentaient pas le collège (Balkin, 1987). Michael Hyland (1989) a proposé une alternative pour interpréter ce motif : ce qui apparaît comme une peur devant le succès est en réalité l'aboutissement des compromis qu'un individu réalise entre plusieurs objectifs rivaux ; le sujet renonce à tel objectif particulier pour en poursuivre un autre, plus important à ses yeux.

Comme on a souvent attribué la peur du succès à un conflit entre réussite et féminité, il paraissait naturel d'associer deux types d'évaluation : celui de l'orientation du rôle selon le sexe chez les femmes et celui de la peur du succès. L'Inventaire de Rôles Sexuels de Bem évalue le degré de similarité des auto-descriptions de sujets sur un ensemble standard d'adjectifs, avec les descriptions faites par une femme de comportement traditionnel. Le test évalue aussi les points de similarité avec un individu masculin au comportement traditionnel (Bem, 1974). On attendrait des femmes traditionnelles qu'elles manifestent nettement la peur du succès ; les résultats furent cependant contradictoires. Confirmant les attentes, de nombreuses études conclurent que les femmes classées comme « féminines » à différentes évaluations de rôles en fonction du sexe, atteignaient des niveaux élevés de peur du succès (Davis, Ray & Burt, 1987). Mais de nombreuses exceptions apparaissent ; Michele Paludi (1984) conclut de son recensement que la peur du succès n'était pas en relation avec l'orientation du rôle en fonction du sexe. Curieusement, Brenda Major (1979) a fait état du résultat suivant : les femmes atteignant des scores élevés en masculinité mais bas en féminité ont les taux les plus forts pour la peur du succès. Pour l'expliquer, on peut faire l'hypothèse, soit d'une angoisse plus grande de perte de féminité dans ce groupe, soit de choix de vies qui exposent ces sujets à des situations génératrices d'anxiété ; ce résultat n'était cependant pas prévu, et toute interprétation après coup ne serait que pure spéculation. On ne doit pas davantage corréler la peur du succès

au besoin d'attachement, comme ce serait le cas si la carence affective était la source primaire de l'angoisse (Hyland & Mancini, 1985).

Les rôles suivant le sexe ont été examinés à la fois par rapport à la motivation de réussite et à la motivation d'attachement. Réussite et attachements sont des motifs corrélés chez les femmes mais indépendants chez les hommes (Schroth, 1985). Les rôles traditionnels dévolus aux sexes encouragent les hommes à réussir mieux que les femmes. Plus un individu accepte le rôle masculin traditionnel (donc atteint un score élevé aux évaluations de « masculinité psychologique »), plus sa motivation de la réussite est importante. Cette conjonction vaut pour les femmes autant que pour les hommes (Adams, Priest & Prince, 1985).

À l'exemple du motif de réussite, celui de la peur du succès ne se manifeste pas de manière simple. Peut-être la difficulté réside-t-elle dans les évaluations d'aperception thématique : ces dernières sont soumises à plusieurs facteurs, les caractéristiques stables propres à l'individu comme les facteurs de situation plus transitoires, peut-être pas complètement comparables d'une étude à l'autre. Ou bien peut-être existe-t-il plus d'une catégorie de péur du succès. Michael Hyland et Peter Dann avancent quatre éléments : les conséquences sociales négatives du succès, le déni du succès, les pressions consécutives au succès et l'angoisse du moi relative au succès (Hyland & Dann, 1988). Bien que la réussite puisse causer des conflits tout comme l'orgueil, il ne semble pas que l'on puisse prédire d'une simple formule les conflits en relation avec la réussite. Lorsque l'on tente d'expliquer le comportement de réussite sur la base d'une seule motivation, en ignorant d'autres facteurs attenant à la personnalité et à la situation, le modèle que l'on obtient n'est pas applicable aux réalités sociales plus complexes.

Différents aspects de la motivation de réussite On peut aussi porter un autre regard sur les contradictions des évaluations au TAT, au sujet de la motivation à la réussite, pour prédire le comportement : au lieu de la concevoir comme un trait unique, on peut la considérer comme multidimensionnelle. Hommes et femmes, ainsi que différents groupes de population, peuvent présenter des schémas différents dans les composantes de la motivation à réussir. La réussite est parfois associée à la domination sociale ou à la compétition avec autrui ; d'autres fois, elle est davantage individuelle et en rapport avec une tâche. Ces variations peuvent expliquer pourquoi une situation déclenche des aspirations à la réussite chez certains individus et non chez d'autres, alors que d'autres situations inspireront des individus différents (voir l'encadré « Stratégies de Recherche » pour la façon dont les chercheurs ont étudié la combinaison des effets des situations et de la personnalité).

Ainsi, dans une enquête sur une tranche de population aux États-Unis, Joseph Veroff et ses collaborateurs ont procédé, par l'analyse factorielle, à différentes évaluations se rapportant à la réussite. Ils conclurent que les hommes l'emportaient sur les femmes au facteur d'Affirmation de compétence et à la Peur de l'échec, alors que c'était au tour des femmes pour l'Espoir de réussir (Veroff, McClelland & Ruhland, 1975). Des modèles multidimensionnels de ce genre permettent d'impliquer les disparités dues au sexe ; plus encore, ils nous font mieux comprendre la variété des chemins qu'empruntent hommes et femmes pour tendre vers la réussite.

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Effets principaux et interactions dans les expérimentations

Comment pouvons-nous connaître les causes du comportement ? Du point de vue de la méthodologie scientifique, la réponse est simple : il faut mener une recherche afin de déterminer si la cause imaginée possède réellement l'effet que l'on présage. On entreprend une recherche expérimentale afin d'examiner si une certaine variable, que l'expérimentateur peut manipuler, cause un changement sur une autre variable. On appelle variable indépendante cette variable causale que l'on manipule ; puis on observe l'effet produit sur la variable dépendante. Les études sur la naissance des motivations sont fondées sur ce principe : les sujets se trouvent placés dans une situation destinée à éveiller un besoin particulier. On suscite les besoins de réussite en déclarant aux étudiants que le test auquel ils sont soumis prédit leurs succès à venir. On donne à un groupe de contrôle des instructions neutres ; le test se présente sous la forme d'un questionnaire, que l'on administre de telle sorte que les besoins de réussite ne soient pas censés apparaître. Puis on mesure la variable dépendante : on demande, dans ce cas, aux sujets de composer des histoires à partir de la projection de stimuli. Les différences que l'on constate entre les histoires du groupe expérimental et celles du groupe de contrôle proviennent des manipulations de l'expérimentateur sur la motivation de réussite des sujets.

Lorsqu'une variable indépendante exerce un effet spécifique sur un groupe de sujets soumis à un test, comme dans l'étude sur l'éveil de la motivation de réussite mentionnée ci-dessus, on appelle cet effet **effet principal**. Les individus diffèrent cependant les uns des autres ; une variable indépendante en influence parfois certains d'une façon et d'autres d'une façon différente. L'indication « le problème suivant sera plus difficile » mettra sans doute au défi les sujets motivés à la réussite en les poussant à de plus grands efforts ; mais cette indication découragera les sujets peu motivés à la réussite et les invitera à de moins grands efforts. On peut dire, dans ce cas, que la variable indépendante (sous la forme des instructions) *interagit* avec la motivation des sujets. Voici, à présent, un exemple d'**effet d'interaction**. En ce cas, par le biais d'une manipulation, une variable indépendante interagit avec une variable appartenant à un sujet (une caractéristique préexistante du sujet). Il est également possible que deux variables indépendantes interagissent l'une sur l'autre, en dehors des variables du sujet. Annoncer, par exemple, que le problème suivant sera plus difficile aura tel effet, si l'on ajoute que la plupart des étudiants de première année le résolvent correctement ; tel autre effet, si l'on ajoute que, régulièrement, seuls les physiciens nucléaires se montrent capables de le résoudre. Le psychologue de la personnalité s'intéresse particulièrement aux interactions entre variables indépendantes soumises à manipulation et variables des sujets : la raison en est que ces interactions démontrent les disparités de réponses des sujets dans des situations similaires ; cela fournit une motivation centrale pour tenter de comprendre la personnalité.

Voici quelques énoncés se rapportant au matériel exposé dans ce chapitre. Pouvez-vous distinguer lesquels décrivent un effet principal et lesquels un effet d'interaction ?

1. Exercer des stimulations extérieures sous la forme de l'argent, par exemple, fait baisser la motivation intérieure.

2. Les individus motivés à la réussite travaillent plus intensément sur les tâches de difficulté moyenne que sur les tâches faciles.

3. Regarder un film attachant, relatant, par exemple, les actions charitables de Mère Teresa envers les pauvres, améliore le fonctionnement du système immunitaire.

4. Les sujets motivés par le pouvoir seront plus susceptibles de malaise s'ils sont confrontés à des situations de pouvoir stressantes que les sujets peu motivés.

Lorsqu'un énoncé décrit un effet moyen sur un groupe de sujets, il décrit un effet principal. Lorsqu'un énoncé décrit un effet différent pour un groupe et pour un autre, il décrit une interaction. Donc, les énoncés 1 et 3 décrivent des effets principaux ; les énoncés 2 et 4 décrivent des interactions.

La pensée entre aussi en compte : les attributions de la réussite

Le comportement individuel n'est pas guidé par les seuls motifs inconscients. Ce que nous pensons consciemment revêt aussi de l'importance. Les chercheurs de la motivation à la réussite ont toujours compté les *attentes* parmi les probabilités du succès, au sein de leur théorie. Lorsque les sujets s'attendent à réussir après avoir fourni des efforts conséquents (soit, lorsque la tâche entreprise offre un risque intermédiaire), ceux dont la motivation à la réussite est élevée sont les plus ardents. S'ils s'attendent à un succès facile ou à une difficulté dépassant l'ordinaire, leur pulsion s'en trouve réduite. En outre, de nombreux chercheurs ont étudié les **causes** données par les sujets pour expliquer leur réussite, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles ils pensent avoir réussi ou échoué. Demandez à cinq personnes pourquoi elles ont eu une bonne note à un examen et notez la diversité des réponses : « J'ai travaillé très dur », « L'examen était facile », « J'ai eu de la chance », « Le professeur m'aime bien », « Je suis doué, que dire de plus ? ». La façon dont ces causes sont attribuées joue un rôle sur les comportements de réussite. Ce n'est que si nous croyons à nos propres efforts que nous tâcherons de réussir.

Julian Rotter (1966, 1975), pour sa part, a prêté aux individus des lieux de contrôle différents, à savoir les raisons qu'ils donnent pour expliquer le succès ou l'échec. Les individus qui possèdent un **lieu interne de contrôle** sont convaincus que la réussite ou l'échec dépend avant tout de facteurs propres à eux-mêmes, comme leurs efforts et leurs aptitudes. En revanche, ceux qui possèdent un **lieu externe de contrôle** attribuent à des forces extérieures la responsabilité de leurs résultats : la chance, le destin et les forces sociales par exemple. Le lieu interne de contrôle favorise un comportement plus adapté. Ainsi, les employés d'un centre de santé mentale possédant un lieu interne de contrôle ont fait face à leurs frustrations professionnelles de façon plus féconde que ceux dont le centre de contrôle était externe. Ces derniers avaient davantage tendance à affronter la frustration par un comportement aussi inefficace que le repli, le sabotage, l'agressivité ou le désir de démissionner (Storms & Spector, 1987). Pour Rotter, le lieu de contrôle n'était pas un simple trait de personnalité mais plutôt un aspect particulier d'un modèle plus global fondé sur la théorie de l'apprentissage (Rotter, 1990). Le renforcement acquis au cours d'une situation donnée (par suite de succès ou d'échec) jouait aussi son rôle et pouvait modifier les attentes liées au lieu de contrôle pour des situations similaires. Les employés que nous venons d'évoquer, s'ils sont soumis à des échecs constants, voient, en principe, leur lieu interne de contrôle décroître (et leur travail court-circuité), alors que le succès devrait augmenter leur sentiment de confiance dans leur efficacité professionnelle.

Bernard Weiner (1991) a étendu le concept de Rotter en s'attachant tout particulièrement aux facteurs de réussite. Pourquoi remportons-nous des succès ? Pourquoi échouons-nous ? En plus d'avoir attiré l'attention sur l'opposition des lieux de contrôle interne et externe (ou, ainsi que Weiner préféra les nommer, des **lieux de causalité**) Weiner et ses collègues (Weiner et al., 1971) distinguèrent un second aspect des facteurs de réussite : la **stabilité** ou le changement. Certaines causes internes de succès ou d'échec sont stables : l'aptitude, par exemple. D'autres, comme la motivation, peuvent varier. Si vous estimez avoir échoué par manque d'aptitude, vous serez moins enclins à essayer une seconde

fois que si vous incriminez votre manque de motivation. On peut accroître une motivation ; l'aptitude est en général fixe, bien que Weiner ait plus tard remarqué que l'apprentissage pouvait parfois modifier l'aptitude (Weiner, 1985). De même, les causes externes peuvent être stables ou instables. Une personne qui achève un travail de cinq pages en un soir parce que « c'est facile » (difficulté de la tâche, cause externe stable) a des capacités différentes de celles d'une personne qui accomplit la tâche parce que « l'ordinateur se trouvait justement libre lorsque j'en ai eu besoin » (chance, cause externe instable). On doit également considérer un troisième aspect : la **possibilité de contrôle** (Weiner, 1985). Certains facteurs peuvent être contrôlés, en particulier certaines causes internes et externes. Nous pouvons suivre un cours pour améliorer notre aptitude ou aller en bibliothèque pour éviter d'être distraits. D'autres facteurs, à la fois internes et externes, sont incontrôlables, tels les aptitudes déterminées génétiquement et le prix des leçons particulières.

Ces trois éléments – lieu de causalité, stabilité et possibilité de contrôle – ont des implications sur notre comportement et notre affectivité (Weiner, 1985, 1991). Nous pouvons ressentir de la fierté devant les succès procédant de causes intérieures. Après un échec, nous ne conserverons d'espoir que si nous attribuons le fait à une cause variable ; notre estime de nous-mêmes serait menacée si la cause de l'échec était renvoyée à des causes internes. Il est évident que les enfants, à qui l'on dit « vous avez échoué parce que vous êtes stupides » (attribution interne, stable et incontrôlable), auront une moins bonne opinion d'eux-mêmes et renonceront plus rapidement que ceux à qui l'on a dit « vous avez échoué parce que vous n'avez pas fait suffisamment d'efforts » (attribution interne, instable et contrôlable). (Quelle attribution le conseil fréquent suivant suggère-t-il : « Si tu n'as pas réussi la première fois, essaie, essaie encore » ?). Les différences d'imputation peuvent expliquer pourquoi tel étudiant qui échoue à un examen arrête sa scolarité, tandis que tel autre travaille plus dur et se voit attribuer un directeur d'études (Weiner, 1990). La recherche montre que l'on peut encourager la réussite par des programmes d'entraînement, dans le but de rendre adaptée et réaliste la faculté d'imputation du succès (Försterling, 1985, 1986).

Les attributions que nous effectuons ne respectent pas toujours la logique. Elles sont le produit de forces qui, tels les mécanismes de défense psychanalytiques, protègent l'individu de la souffrance psychologique. Le **penchant hédoniste** consiste dans le motif individuel à s'attribuer le mérite de ses succès en les rapportant à des causes internes et à se soustraire à la responsabilité de ses échecs en les rapportant à des causes externes (Weiner, 1990). De nombreux étudiants, par exemple, attribuent leurs bonnes notes à leur intelligence ainsi qu'à leur assiduité au travail, mais leurs notes basses dépendraient de la difficulté des examens et des professeurs.

Bien que l'attribution de ces penchants sauvegarde l'estime de soi et évite l'angoisse, elle contrecarre parfois la réussite. Un individu qui s'attend à échouer pourrait être tenté d'adopter un comportement servant de belle excuse à l'échec, au lieu de mettre l'estime de soi à l'épreuve et de chercher très fort à réussir. **Avant un examen, par exemple, un étudiant qui aurait peur de mal faire pourrait** aller à une soirée se saoûler au lieu d'étudier. En ce sens, l'échec peut être imputé à la soirée plutôt qu'au manque de capacité. L'estime de soi est sauve mais la probabilité d'échec dans la réalité extérieure s'est accrue. Cette catégorie de comportement d'autodéfaite se nomme **stratégie d'auto-handicap** (Jones & Berglas, 1978).

Certains chercheurs ont relevé que les hommes et les femmes attribuent différemment leurs succès. Les hommes déclarent avoir réussi en raison de leurs capacités, les femmes en raison de leurs efforts et de la chance (Levine, Gillman & Reis, 1982). En théorie, ces différences dans les attributions expliqueraient pourquoi les deux sexes n'ont pas le même comportement dans les situations augurant une réussite, même en cas de motivation égale au succès. Dans les faits, cependant, la preuve globale de différences dans les attributions selon le sexe n'est pas très significative (Sohn, 1982).

L'ardeur à la tâche : la motivation interne

Edward Deci et Richard Ryan parlent de **motivation interne** « lorsqu'une personne se livre à une action en l'absence de l'éventualité d'une récompense ou d'un contrôle » (Deci & Ryan, 1985, p. 34). Ce concept énonce un thème devenu récurrent dans la personnalité : les causes du comportement doivent être recherchées à l'intérieur d'une personne que la curiosité et l'effort vers le succès motivent (White, 1954). Les chercheurs se sont rendu compte que les individus passent davantage de leur temps libre à faire des puzzles présentés comme des jeux qu'à des tâches destinées à gagner de l'argent ; la forme plaisante du jeu nourrit la motivation interne pour résoudre les puzzles. Richard Koestner et ses collaborateurs signalent que la présentation d'une tâche au but dissimulé, assortie d'instructions d'aspect ludique, engendre davantage de motivation interne que la présentation de la même tâche comme un test (Koestner, Zuckerman & Koestner, 1987). Au contraire, l'argent est un **stimulant externe**, une récompense extérieure à la tâche elle-même. D'autres stimulants et contrôles externes, y compris les louanges, les notes, les dates limites et la surveillance, peuvent aussi entamer la motivation interne.

Dans les classes ainsi que d'autres milieux d'apprentissage, les étudiants apprennent davantage lorsque leurs motivations internes sont impliquées ; ainsi, par exemple, lorsqu'ils aiment ce qu'ils ont à apprendre (Rigby et al., 1992). Selon un laboratoire d'études, percevoir des stimulants externes chez les professeurs peut aussi compromettre le goût de l'étude chez les étudiants (Wild, Enzle & Hawkins, 1992). Dans de nombreuses situations, les stimulants externes ont un effet négatif sur les performances ; ils les entravent. Payer les individus à faire quelque chose les conduit à effectuer la tâche pour l'argent plutôt que pour la satisfaction propre de la tâche. D'autres stimulants externes peuvent aussi saper la motivation interne.

Teresa Amabile et ses collaborateurs (Amabile et al., 1994) ont créé un test d'auto-évaluation afin d'évaluer les motivations internes et externes des travailleurs et des étudiants (tableau 7-II). Les traits de la personnalité impliquent d'autres types d'évaluation. Les individus motivés de façon externe sont généralement répertoriés comme des types ESPJ [ESTJ]* à l'Indicateur de Types de Myers-Briggs ; cela indique un score élevé à l'extraversion, la sensation, la pensée et le jugement. Les individus motivés de façon interne atteignent un score élevé en créativité (Amabile et al., 1994). Amabile et ses collaborateurs considèrent, cepen-

* N.d.T. : pour les mots américains Extraversion, Sensation, Thinking, Judging.

TABLEAU 7-II **Exemples d'items tirés de l'Inventaire de Préférence au Travail qui mesure les motivations internes et externes**

Items internes

Plus le problème est difficile, plus j'aime essayer de le résoudre.
Dans la plupart de mes actions, je suis mu avant tout par la curiosité.
Il est important pour moi de donner libre cours à mon expression.

Items externes

Je suis attentivement les objectifs d'appréciation (GPA, grade point average) par mes supérieurs que je me suis fixé. (Nota bene : les travailleurs sont au contraire interrogés sur leurs objectifs de promotion.)
Le travail que j'effectue me préoccupe moins que ce que j'en obtiens.
Je préfère que l'on se charge de me fixer des objectifs dans mon travail.

Adapté d'après Amabile et al., 1994, p. 956.

dant, que les motivations internes et externes ne sont pas nécessairement en conflit les unes avec les autres. Certains individus sont motivés à la fois par des stimulants internes comme l'amour du travail et par des stimulants externes comme l'argent.

En dépit de la conviction générale, chez les chercheurs, selon laquelle la promesse de récompense intervient dans la motivation interne et la créativité, les études expérimentales montrent qu'il n'en est pas toujours ainsi. Si les récompenses ne sont pas trop grandes ni trop marquantes, elles peuvent accroître la créativité des élèves (Eisenberger & Selbst, 1994). Mais certaines récompenses réduites et discrètes peuvent servir la compétence de façon rétroactive, davantage qu'en tant que motivateurs externes. David McClelland et ses collaborateurs expliquent que les stimulants externes sapent la motivation interne. Quand les motivations propres des individus sont différentes de celles que commandent les stimulants lorsque les instructions de l'expérimentateur sont centrées sur les stimulations de réussite dans une situation donnée, les individus manifestant une motivation au pouvoir élevée ont, en fait, des résultats moins bons qu'en l'absence de stimulants : il est probable que les stimulants non pertinents leur font paraître la situation moins digne d'être affrontée (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Les stimulations dues au milieu et qui rencontrent les motivations individuelles ne devraient pas, cependant, mettre les motivations internes en péril. Il serait plus motivant pour les individus à fort motif de pouvoir de leur dire que la réussite dans une tâche prédira leur influence sur les autres, que de leur dire qu'elle prédira leur compétence.

Motivation à la réussite et motivation interne sont liées, bien qu'elles ne soient pas identiques. La recherche sur la motivation de réussite s'est portée sur les différences de personnalité, en mesurant la motivation de réussite et ses corrélations avec les comportements, lors des tâches effectuées en laboratoire et dans le monde réel. La recherche sur la motivation interne, au contraire, s'est portée sur les effets situationnels qui accroissent les sources internes ou externes de motivation : ainsi l'effet produit par l'offre de récompenses à la suite de performances (Strickland, 1989). On peut dresser un tableau plus complet de cette recherche en unissant les deux concepts. Les études à ce sujet indiquent que les individus dont la motivation à la réussite est haute s'attendent à de

meilleurs résultats aux tâches expérimentales que ceux dont la motivation au succès est basse ; ceci même lorsqu'on leur présente objectivement la même information. Comme la motivation interne est plus haute lorsque nous nous sentons compétents pour une tâche donnée, cette attente, déviée positivement, produit un renforcement de la motivation interne chez ceux dont la motivation à la réussite est élevée (Reeve, Olson & Cole, 1987). D'après ces résultats, nous serons fondés à attendre des professeurs davantage d'encouragements envers les étudiants dont la motivation de réussite est faible ; cela agirait sur leur motivation interne à leur travail.

Certaines personnes accomplissent de meilleures performances en situation de compétition, d'autres lorsqu'elles coopèrent avec autrui (Eisenberger, Kuhlman et Cotterell, 1992). Un problème de mots croisés sera-t-il plus attrayant pour vous si vous êtes opposés à d'autres personnes ou si vous ne l'êtes pas ? Les étudiants à la motivation de réussite élevée préfèrent la situation de compétition, selon un test à choix multiple, le Formulaire de Recherche de la Personnalité [Personality Research Form, PRF] (Epstein & Harackiewicz, 1992). Au billard, quand seriez-vous le plus motivé : si vous aviez à comparer votre performance à celle d'autres personnes ou à votre propre performance précédente ? Les chercheurs notent que rivaliser avec autrui est plus motivant pour les individus à la motivation de réussite élevée au PRF ; en revanche, ceux chez qui cette motivation est basse sont plus motivés lorsque les objectifs sont établis en rapport avec leur propre performance précédente (Elliot et Harackiewicz, 1994 ; Harackiewicz & Elliot, 1993). Comme nous l'avons vu plus haut, néanmoins, ces autoévaluations donnent des résultats différents de ceux que l'on obtient au TAT.

Les études de Carol Dweck et de ses collaborateurs montrent que même de jeunes enfants répondent par l'angoisse ainsi que par un bouleversement du comportement devant un problème à résoudre, si l'expérimentateur fixe des objectifs de performance. Au contraire, les instructions qui comportent une maîtrise progressive (l'apprentissage) donnent lieu à des efforts plus constants et efficaces en vue de la réussite. Ces deux orientations, en direction de la performance ou en direction de l'apprentissage, peuvent être infléchies en situation expérimentale. En outre, les enfants manifestent l'une ou l'autre orientation de façon caractéristique dans les dispositifs relatifs à la réussite (Dweck, 1991 ; Dweck & Leggett, 1988).

Selon la recherche sur la motivation interne, tenter d'influer sur le comportement par l'octroi de récompenses équivaut à un contre-feu. C'est pourquoi ce type de recherche ouvre une perspective décisive en psychologie – la perspective behaviouriste, qui préconise d'influer sur le comportement par la promesse de récompenses en vue du comportement désiré. Les behaviouristes, qui s'opposent directement aux théoriciens de la motivation interne, avancent le point de vue selon lequel tout comportement s'engage sous le contrôle des récompenses et des sanctions fournis par le milieu. D'après la théorie behaviouriste, beaucoup de règlements internes dans les écoles, les hôpitaux psychiatriques, les prisons ainsi que d'autres établissements, mettent en œuvre un système de récompenses et de sanctions qui cherchent à « former » le comportement. Pour les behaviouristes, la « motivation interne » ainsi que toutes les autres motivations représentent des concepts théoriques erronés. Ils observent que les récompenses externes ne font pas toujours décroître les tensions comportementales et, lorsque c'est le cas, l'effet est transitoire et peut s'expliquer à l'intérieur d'un cadre théorique

comportemental, sans faire entrer en jeu la motivation interne (Dickinson, 1989 ; Flora, 1990). D'un point de vue pratique et selon les études en cours, l'idée que les employeurs n'ont pas besoin de payer énormément les travailleurs lorsque le travail est en lui-même intéressant n'est pas confirmée par la recherche (Wiersma, 1992). Bien que motivations internes et externes se trouvent parfois en conflit, nous sommes plus aptes à comprendre les comportements hautement motivés si nous tentons de saisir comment le schéma interne de motivation d'un individu peut être accentué sous l'effet du milieu.

Motivation au pouvoir : la recherche de l'influence

Le troisième motif social important ayant inspiré pour bonne part la recherche est le **motif de pouvoir**. Le motif de pouvoir, également appelé besoin de pouvoir*, représente le désir de contrôler les moyens par lesquels on influence autrui (Veroff, 1958). La vie sociale est le théâtre de nombreuses catégories de pouvoir. Certaines proviennent de l'influence institutionnelle due à divers rôles sociaux, comme les fonctions politiques. Un autre type de pouvoir dérive de caractéristiques plus personnelles comme la séduction propre ou le charisme, qu'ils soient utilisés pour guider ou pour exploiter les autres. Les armes constituent encore une autre variété de pouvoir. Il ne devrait peut-être pas nous surprendre que les humains, qui vivent à l'intérieur de cadres sociaux complexes, aient trouvé d'innombrables façons de s'influencer les uns les autres. À l'instar de la motivation à la réussite, la motivation au pouvoir prend des formes variées.

C'est Joseph Veroff (1958) qui mit au point la méthode originale d'évaluation thématique de la motivation au pouvoir ; il la valida en comparant les histoires rédigées par des étudiants hommes, candidats à des fonctions au gouvernement étudiant*, avec un groupe de contrôle d'étudiants de la même classe. On découvrit que cette évaluation reflétait les angoisses associées à la peur d'être faible, ce qui porte sur l'évitement de l'absence de pouvoir. David Winter a élaboré un autre test qui s'attache aux aspects positifs ou aspects « d'approche » du pouvoir (Winter, 1973). D'autres systèmes de score distinguent si le pouvoir est recherché pour un bénéfice personnel ou s'il est destiné à des contributions sociales (McClelland et al., 1972).

Les comportements associés à la motivation au pouvoir

La motivation au pouvoir a des implications dans le comportement politique et dans les réactions devant les figures d'autorité. Les étudiants, dont le motif de pouvoir est élevé, occupent plus souvent des fonctions aux gouvernements étudiants que ceux chez qui ce motif est bas (Winter, 1973). Qu'en est-il du gouvernement national ? Bien qu'on ne connaisse aucune étude dans laquelle les personnalités politiques nationales aient accepté de se soumettre à des tests

* N.d.T. : abrégé en anglais *n*Pow.

projectifs pour aider la recherche, les psychologues ont passé au crible leurs discours publics et codé leurs motivations : ces évaluations de motivation se corrèlent avec leurs comportements politiques publics (Donley & Winter, 1970 ; Winter & Carlson, 1988 ; Winter et al., 1991a, 1991b). Historiquement, les présidents américains dont la motivation au pouvoir était élevée, comme on l'établit à partir de leur premier discours inaugural, étaient en poste lors d'une déclaration de guerre (Winter, 1987). Parmi de récents exemples, on trouve John Kennedy (guerre du Vietnam) et Harry Truman (guerre de Corée). Le lien entre la motivation au pouvoir et la guerre a été attesté par des enregistrements historiques de communications du gouvernement dans l'histoire de la Grande-Bretagne, la Première Guerre mondiale et la crise des missiles cubains ; un schéma de motivation au pouvoir élevé et de motivation d'attachement basse prédit la guerre de façon fiable, et la fin de la guerre seulement en cas de déclin de la motivation au pouvoir (Winter, 1993). Les présidents motivés au pouvoir sont également répertoriés comme de plus grands présidents par les historiens (McCann, 1990b).

L'autoritarisme suppose que l'on respecte l'autorité légitime et, selon une autre étude, il prédispose les individus à se préoccuper d'acquérir du pouvoir. Les étudiants canadiens obtenant des scores élevés à l'évaluation de l'autoritarisme indiquent que, lors des élections américaines de 1988, ils étaient en faveur du candidat, Bush ou Dukakis, qu'ils estimaient au plus haut en fait de motivation au pouvoir (McCann, 1990a). Une étude expérimentale confirme que les étudiants masculins dont la motivation au pouvoir est élevée sont influencés d'une manière particulièrement forte par le statut social, lorsqu'ils forment leur sentiment sur autrui (Assor, 1989).

En dehors du domaine politique, la motivation au pouvoir prédit une série de comportements. Il existe une façon particulière d'exercer une influence sur autrui : se rendre visible, et c'est ce que font les étudiants motivés par le pouvoir : ils écrivent des lettres au journal du collège et apposent leur nom sur la porte de leur dortoir. Ils aménagent aussi leur chambre au moyen des plus prestigieux éléments, soit des chaînes stéréo, des tapis, des tableaux et des tentures aux murs : les femmes motivées par le pouvoir sont plus préoccupées de vêtements (Winter, 1973). Nous pourrions attendre des comportements spécifiques qu'ils changent et reflètent les diverses valeurs de temps et de groupes différents. Le point principal est que les individus motivés par le pouvoir se préoccupent de leur impact sur les autres.

Le pouvoir se présente parfois sous la forme de ce qui contribue au bien-être d'autrui ou en porte la responsabilité : ainsi l'impact d'un leader politique efficace ou le guidage d'un professeur attentif. D'autres fois, le pouvoir prend des formes incontrôlées et égoïstes, telles qu'une agression ouverte. Afin d'effectuer des prédictions plus spécifiques, quelques chercheurs ont combiné la motivation au pouvoir avec d'autres évaluations qui suggèrent la forme que le pouvoir prendra. Les manifestations de pouvoir de nature pulsionnelle telles que l'addiction à l'alcool, l'agressivité et l'abus sexuel sont prédites par un profil de motif décrit par David McClelland (1975) comme le *modèle de motif du conquistador* ; il se caractérise par une motivation élevée au pouvoir, une motivation basse à l'attachement et une inhibition basse. Les hommes motivés au pouvoir, dont l'inhibition est basse, sont particulièrement susceptibles de s'adonner à la boisson (McClelland et al., 1972). Des éléments de ce modèle du conquistador prédisent l'agression sur les femmes. Les hommes dont la motivation au pouvoir est élevée

sont plus susceptibles d'abuser des femmes dans les relations intimes (Mason & Blankenship, 1987). Dans une étude inter-culturelle, David Lester (1987) a observé qu'un besoin d'attachement faible prédisait l'agression sur les femmes.

Les comportements de nature pulsionnelle et antisociale sont corrélés à la motivation au pouvoir chez les hommes mais non chez les femmes, bien que les deux sexes présentent un niveau similaire de motivation au pouvoir et pour beaucoup de ses autres corrélats. Quelques chercheurs pensent que les différences qui apparaissent en fonction du sexe reflètent un usage plus grand de la responsabilité, habituellement chez les femmes ; les femmes sont plus enclines à traduire leur motivation au pouvoir par des actions sociales effectives, telles que l'élevage des enfants, plutôt qu'à vivre une existence de déshérence et d'abandon. Les femmes fortement motivées au pouvoir le manifestent de façon plus responsable, moins égoïste, si elles ont eu des frères et sœurs plus jeunes durant leur enfance et si elles ont des enfants à l'âge adulte ; on peut penser que ces facteurs canalisent leurs pulsions de pouvoir dans des directions plus en rapport avec les soins et la responsabilité. On trouve un effet similaire parmi les étudiants masculins. Ceux d'entre eux, dont la motivation au pouvoir est forte et qui ont des frères et sœurs plus jeunes, sont plus susceptibles de prendre des fonctions aux gouvernements étudiants ; au contraire, ceux qui n'ont pas une telle fratrie sont plus susceptibles d'être mêlés à des rixes (Winter, 1988). La motivation au pouvoir paraît engendrer des résultats contraires si elle n'est pas associée à la responsabilité.

Le *profil de motif du leadership* est une configuration de motifs qui conduit à manifester des motivations irrépressibles vers le pouvoir : il combine une motivation élevée au pouvoir avec une haute activité inhibitrice et une motivation à l'attachement plus basse (McClelland & Boyatzis, 1982). L'*activité inhibitrice* se cote à partir des tests thématiques en comptant le nombre de fois que la forme *ne… pas* est utilisée. En principe, les individus qui utilisent cette forme sont également aptes à inhiber leur comportement naturel afin de contrôler les expressions indésirables de la motivation au pouvoir. C'est dire qu'ils présentent un contrôle de soi à un haut degré. Les chefs d'entreprise de haut niveau présentent souvent ce profil de motif du leadership (McClelland & Boyatzis, 1982 ; McClelland & Burnham, 1976). Il en est de même aussi des présidents des États-Unis considérés comme grands par les historiens et qui montrent de la sorte un autre aspect de leur compétence en tant que président (Spangler & House, 1991).

Carrières

La motivation au pouvoir influe sur le choix de carrière autant chez les hommes que chez les femmes. Pour une personne motivée par le pouvoir, l'activité professionnelle idéale est celle qui fournit des occasions d'influencer les autres. **Certaines des carrières qui attirent les individus avides de pouvoir sont celles d'enseignant, de psychothérapeute, de prêtre, de journaliste et d'homme d'affaire** à un poste directorial (Jenkins, 1994 ; Winter, 1988). Dans une étude longitudinale de managers chez AT & T, David Winter (1991) a constaté que les managers atteignaient les niveaux les plus élevés dans la compagnie après 16 ans s'ils incarnaient un modèle de « pouvoir responsable » (motivation au pouvoir combinée avec une évaluation projective de responsabilité). Le motif de pouvoir peut cependant exposer l'individu à la déception. Un travail semble parfois offrir des occasions d'exercer le pouvoir mais ensuite déjouer les possibilités d'influence. Cette catégorie d'emplois est particulièrement frustrante pour les individus dont le besoin de pouvoir est important (Jenkins, 1994). Par exemple, un emploi peut confier au manager la responsabilité de commander à autrui, mais les employés peuvent ne pas répondre aux attentes du manager.

Les effets physiologiques de la motivation : l'esprit et le corps

Les motivations de nature sociale que nous venons d'examiner ne sont pas seulement mentales. La recherche a bien spécifié que là où de telles motivations apparaissent, on peut en mesurer les effets sur le corps. Bien plus, ces effets diffèrent en fonction du motif en cause. La recherche a porté en premier lieu sur les motifs de pouvoir et d'attachement.

La motivation au pouvoir est liée à des modifications biochimiques dans le sang et dans les urines. Ces modifications signalent les pics de fonctionnement du système immunitaire, ainsi que ses chutes ; ces dernières rendent les individus motivés au pouvoir vulnérables à la maladie lorsqu'ils sont confrontés au stress. Ces individus répondent au stress en libérant davantage d'hormone du stress, l'adrénaline, que ne le font ceux dont la motivation au pouvoir est basse (McClelland et al., 1980). Robert Steele (1977) relève que les sujets dont la motivation au pouvoir avait augmenté à l'écoute de discours inspirés, ont également eu des augmentations d'adrénaline à l'examen d'urine. L'adrénaline stimule le système nerveux central de sorte que, selon cette observation, les discours inspirés excitent le corps aussi bien que l'esprit. D'autres études indiquent que la motivation de pouvoir peut avoir des effets contraires sur le corps, lorsque les besoins de pouvoir ont été stimulés puis bloqués ; c'est ce qu'on nomme le **syndrome de stress du pouvoir.** Lors de ces circonstances, les évaluations de l'activité du système immunitaire montrent une chute significative (Jemmott et al., 1990 ; McClelland, Alexander & Marks, 1982 ; McClelland & Krishnit, 1988). Il est à croire que ceci augmente la vulnérabilité de l'individu à la maladie et aux infections respiratoires en particulier. De fait, les sujets motivés par le pouvoir ont vraiment des périodes plus nombreuses de maladies physiques, comprenant des désordres mineurs comme les maux de tête et des maladies pouvant mettre la vie en péril, particulièrement l'hypertension (Jemmott, 1987 ; McClelland, 1979 ; McClelland et al., 1980). La maladie est particulièrement à craindre lorsque les individus motivés par le pouvoir doivent affronter le stress lié à des enjeux de pouvoir : difficultés avec un patron ou détention (McClelland & Jemmott, 1980). Il se peut que cette maladie résulte d'une baisse de niveau de l'immunoglobuline **A salivaire (S-IgA) : cette dernière appartient au système immunitaire qui protège la bouche et le nez des infections. Même le simple stress consécutif au passage** d'un examen produit une brève augmentation puis une chute significative de la S-IgA chez les étudiants motivés par le pouvoir (McClelland, Ross & Patel, 1985) (fig. 7-2).

La motivation d'attachement, au moins lorsqu'elle peut être satisfaite, a des effets opposés à ceux de la motivation de pouvoir. Au contraire des altérations du système immunitaire en cas de stress de la motivation de pouvoir, la motivation

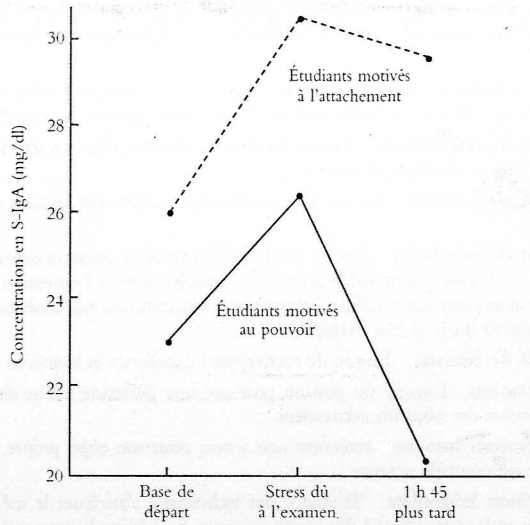


FIGURE 7-2 *Le stress entraîné par un examen stimule le système immunitaire des étudiants. Après l'épreuve, la réaction immune est toujours présente chez ceux qui présentent un motif élevé à l'attachement ; mais elle a disparu chez les étudiants motivés par le pouvoir. (Adapté de McClelland, Ross & Patel, 1985, p. 56.)*

d'attachement non soumise au stress est liée à un système immunitaire plus efficace et moins sensible à la maladie (Jemmott, 1987 ; Jemmott et al., 1990). Des étudiants de collège à qui l'on a montré un film éveillant la motivation d'attachement – Mère Teresa répondant aux besoins des pauvres – ont vu leur niveau de S-IgA augmenter (McClelland & Krishnit, 1988). Il existe un système révisé de cotation de l'attachement ; ce système, qui cote la *confiance-défiance dans l'attachement*, est corrélé avec un autre indicateur de l'amélioration du fonctionnement du système immunitaire. Il s'agit d'un plus haut indice de cellules T helper par rapport aux cellules T suppressives (McKay, 1992). Les effets de l'attachement ou de l'amour pourraient-ils être responsables du plus fort taux de décès chez les veufs, ou du pouvoir curatif de l'aide sociale ?

Les étudiants de collège à qui l'on montre des films à thèmes d'attachement voient augmenter leur taux de dopamine dans la salive et dans le sang (McClelland et al., 1987), ce qui doit renforcer leur système immunitaire. La motivation d'attachement ne représente pas, bien sûr, une garantie de bonne santé. En fait, selon McClelland, les diabétiques à la motivation d'attachement élevée contrôlent moins bien leur taux de sucre dans le sang, en partie parce qu'ils observent moins soigneusement le régime qui leur est prescrit et en partie parce que leur taux en neurotransmetteur de la dopamine est plus élevé, ce qui élève le taux de sucre dans le sang (McClelland, 1989).

L'une des implications les plus passionnantes de ces études est que le corps intervient bien plus complètement dans les motivations sociales qu'on ne l'avait auparavant pensé. Dans le passé, les théories affirmaient que les motifs diffèrent au plan psychologique mais sont semblables au plan physiologique, en produisant

un état d'éveil global. Nous tenons maintenant la preuve que « des systèmes de motivations peuvent être aidés par des systèmes neuro-endocriniens différents » (McClelland et al., 1987, p. 65) – l'attachement par le système dopaminergique et le pouvoir par le système adrénergique. Ces résultats sont riches de potentiels et peuvent ouvrir la voie à de nouveaux traitements médicaux ou psychologiques.

Les motivations peuvent-elles changer ?

Les aspirations à la réussite sont soumises à d'autres facteurs que les motifs ; les influences sociologiques comme la religion et les circonstances économiques jouent également un rôle (Spenner & Featherman, 1978). Les motifs individuels constituent, cependant, de puissantes influences. Ces motifs, qui influent sur le succès comme sur d'autres comportements sociaux importants, sont-ils susceptibles de se modifier ? Dans le cas du motif de réussite, la réponse est résolument oui. David McClelland a dirigé des ateliers de travail destinés à augmenter le niveau de la motivation de réussite chez des chefs d'entreprise : il s'agissait de les initier à un type de motivation qui a fait ses preuves dans le monde des affaires. Ces programmes sont efficients. Ils augmentent le besoin de réussite ; conséquemment, les profits de l'entreprise augmentent également (McClelland & Winter, 1969). Ces programmes d'entraînement au changement des motivations de manière stratégique ont été étendus à d'autres groupes. Patricia Ashton (1986) signale un programme modelé d'après les ateliers de McClelland : des étudiants d'écoles secondaires ont été entraînés à augmenter le niveau de leur lieu interne de contrôle, cette variable importante capable de prédire la réussite scolaire. Ne serait-il pas merveilleux de pouvoir programmer les mobiles des individus afin de leur assurer un fonctionnement optimal, aussi bien psychologique que physiologique, et de créer pareillement un monde plus pacifique et plus productif ?

LES POINTS À RETENIR

- La motivation est l'énergie ou la pulsion qui dirige nos choix et la recherche de nos objectifs. Elle est soumise à l'influence des mobiles comparables aux traits, au sein de la personnalité, et à celle de circonstances extérieures.
- La théorie des besoins et de la pression extérieure de Henry Murray a influé sur la recherche des motivations ainsi que la mise en œuvre du Test d'Aperception Thématique, utilisé pour coter divers motifs.
- Les tests projectifs doivent avoir prouvé une fiabilité inter-cotations adéquate.
- Les auto-évaluations ne sont pas corrélées avec les évaluations projectives et ne prédisent pas aussi bien les comportements que les tests projectifs, dont le déroulement nécessite davantage de temps.

• Le motif d'attachement comprend la peur du rejet comme le besoin d'amitié. Le motif alternatif du besoin de proximité ne rend compte que des préoccupations positives d'étroitesse des relations et de communication avec autrui.

• Le motif de réussite implique le besoin de rechercher l'excellence dans des performances compétitives ou d'autres types de réussite, comme les objectifs de réussite à long terme. Cette tendance prédit une préférence pour les risques moyens et le choix de carrières en entreprise.

• La peur de réussir est une tendance pouvant expliquer, selon la recherche, les différences de niveaux de réussite selon le sexe, bien que les témoignages de recherche soient mêlés : de ce fait, les chercheurs ont examiné ces facteurs culturels de façon plus critique.

• Les idées que se font les individus sur les raisons de leurs succès influent sur leur comportement, surtout s'ils attribuent la réussite à des facteurs internes ou externes et s'ils sont convaincus que les causes en sont stables et contrôlables.

• La motivation interne se rapporte à l'adoption d'un comportement pour le bien de la personne propre ; la motivation externe se rapporte au comportement déterminé par des stimulants extérieurs.

• Le motif de pouvoir représente le désir de contrôler les moyens d'influencer les autres ; elle prédit des comportements variés comprenant l'action politique, la violence et le leadership.

• La motivation a des effets physiologiques sur le système immunitaire ; ce dernier peut être entravé par un syndrome de stress au pouvoir mais renforcé par la motivation d'attachement non soumise au stress.

• Le motif de réussite, tout en étant généralement considéré comme un trait stable, peut s'accroître à l'aide de programmes de formation.

GLOSSAIRE

Attributions Explications sur les raisons pour lesquelles les événements ont tourné dans le sens qu'on leur connait ; par exemple, raisons d'une réussite ou d'un échec.

Effet d'interaction Dans une expérimentation, l'effet combiné de deux variables indépendantes, ou d'une variable indépendante et d'une variable subjective, pour produire un effet sur la variable dépendante au-delà de ce qui serait attendu de la somme des deux effets considérés séparément ; c'est-à-dire que l'effet de la seule variable indépendante est différent selon le niveau de l'autre variable.

Effet principal Dans une expérimentation, effet d'une variable indépendante, considérée seule, sur la variable dépendante.

Effet Zeigarnik Tendance des individus à revenir à des tâches inachevées.

Fiabilité entre codeurs Degré d'accord entre deux codeurs indépendants évaluant des histoires au TAT ou d'autres données, habituellement exprimée sous la forme d'un coefficient de corrélation, ou parfois d'un score sur le pourcentage d'accord.

Lieu de causalité Situation des causes d'une réussite ou d'un échec ; spécifiquement sur le fait de savoir si elles sont intérieures ou extérieures à l'individu.

Lieu externe de contrôle Conviction que le succès et l'échec ont pour causes des forces extérieures à l'individu, comme la chance, le destin et les forces sociales.

Lieu interne de contrôle Conviction que la réussite ou l'échec dépendent de facteurs propres à l'individu, comme l'effort et la capacité personnelle.

Motif d'attachement Besoin d'amitié ou d'autres relations affectives positives avec une ou d'autres personnes.

Motif de pouvoir Besoin de contrôler les moyens par lesquels on influence autrui.

Motif de proximité Besoin d'échange chaleureux, étroit et expansif avec une autre personne ; comparable au motif d'attachement, à l'exception du fait que l'accent se porte sur la recherche positive d'objectifs sans représentations négatives (évitement du rejet, par exemple).

Motif de réussite Besoin de rechercher l'excellence et le succès.

Motivation Énergie ou pulsion poussant une personne à faire des choix et à poursuivre des objectifs activement.

Motivation interne Exécuter une action pour son objet propre, sans récompense ou contrôle externe.

Penchant hédoniste Tendance des individus à s'attribuer le mérite de leurs succès en les rapportant à des causes externes, ou à éviter la responsabilité de leurs échecs en les rapportant à des causes extérieures.

Peur du succès Caractéristique d'une tendance à éviter le succès ; on considère souvent qu'elle explique le taux plus faible de la réussite chez les femmes, dans des situations où la réussite entre en conflit avec le rôle traditionnel de la femme.

Possibilité de contrôle Question de savoir si les causes du comportement (qui peuvent être internes ou externes) peuvent être transformées ou contrôlées par l'individu.

Stabilité Degré auquel les causes de la réussite ou de l'échec demeurent constantes et invariables.

Stimulant externe Récompense extérieure à la tâche elle-même comme l'argent ou des louanges.

Stratégie d'auto-handicap Comportement d'échec qui fournit une excuse à l'échec, mais uniquement par l'acceptation de circonstances qui réduisent la probabilité du succès.

Syndrome de stress du pouvoir Situation qui survient lorsque les besoins de pouvoir sont éveillés puis entravés.

Tendance Schémas stables ou récurrents de motivation à l'intérieur d'une personne, soit un trait de motivation dans une personne.

Thème Combinaison des besoins d'une personne et de la pression du milieu tels qu'ils apparaissent dans le récit d'un test projectif.

Théorie des besoins et de la pression extérieure Théorie qui explique la motivation à partir de facteurs internes (tendance) et de facteurs externes (comme les stimulants du milieu).

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. La motivation s'explique-t-elle uniquement en termes de traits individuels (motif) ? Uniquement en termes de circonstances extérieures ? Donnez des exemples afin d'illustrer pourquoi les deux sont nécessaires ou, si c'est votre conclusion, pourquoi une seule réponse est nécessaire.

2. Si vous deviez récrire l'histoire de la psychologie, feriez-vous débuter votre étude de la motivation à l'aide de plusieurs douzaines d'étudiants masculins à Harvard, ou étudieriez-vous un groupe d'individus différents ? Pourquoi ?

3. La recherche montre que les questionnaires d'auto-évaluation pour l'évaluation des tendances se trouvent souvent en désaccord avec les tests projectifs. Ce résultat a-t-il des implications pour le rôle de l'Inconscient dans la personnalité ?

4. Les chercheurs ont le choix entre la méthode originale de cotation du motif d'attachement et la méthode alternative de cotation du motif de proximité. À partir des descriptions fournies dans cet ouvrage, proposez quelques critères spécifiques susceptibles d'être mieux corrélés avec une de ces méthodes d'évaluation, qu'avec l'autre (par exemple, quelle évaluation, selon vous, est-elle de nature à prédire le vainqueur d'un concours de popularité ?).

5. D'après les résultats de recherche donnés dans cet ouvrage, pensez-vous que le besoin de réussite serait différent parmi des étudiants de matières différentes ? Si oui, dans quelles matières prévoyez-vous des scores élevés et dans lesquelles des scores faibles ? (Se pourrait-il que d'autres catégories de réussite ne soient pas évaluées par la méthode *b*Réussite ?)

6. Pensez-vous que la peur de réussir puisse expliquer pourquoi certains individus sont plus heureux que d'autres dans leurs entreprises ? Cela explique-t-il de façon appropriée les différences apparaissant entre les deux sexes ? Pourquoi, ou pourquoi cela ne l'explique-t-il pas ?

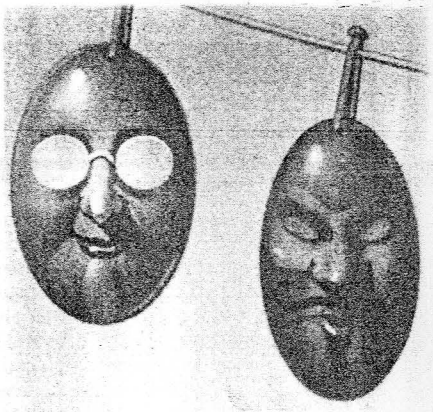
7. À partir de votre propre expérience, donnez un exemple d'attribution d'une réussite ayant entraîné l'encouragement d'un effort et un exemple d'attribution ayant entraîné le découragement d'un effort.

8. Recommanderiez-vous de payer les étudiants s'ils ont de bonnes notes ? Pourquoi, ou pourquoi ne le recommanderiez-vous pas ? (Prenez en considération les concepts de motivation interne et de motivation externe.)

9. Comment utiliseriez-vous la recherche sur les motivations afin d'améliorer la résistance du système immunitaire des individus à la maladie ?

10. Si vous possédiez une méthode capable de changer les motifs individuels, lesquels chercheriez-vous à développer ? Pourquoi ?

CHAPITRE 8



L'adaptation au milieu

Le monde dans lequel nous vivons nous donne l'occasion de satisfaire nos tendances : objectifs à remplir, amis à chérir, individus à influencer. Du monde, cependant, parviennent aussi des exigences et des menaces. À moins que nous ne nous y adaptions, il peut nous submerger. Nous pouvons échouer à faire ce que l'on attend de nous et souffrir de déconvenues dans notre travail et dans nos vies personnelles. Ou bien nous pouvons répondre aux besoins mais en payer le prix sur le plan physique, en devenant vulnérable à l'une des nombreuses maladies en rapport avec le stress. Les connaisseurs de l'espèce humaine nous considèrent comme une espèce hautement susceptible d'adaptation, capable de s'habituer à des milieux physiques variés sur cette planète et à faire montre d'accommodations sociales diverses. Comment y parvenons-nous ? Pouvons-nous apprendre à nous adapter d'une manière qui respecte à la fois notre santé mentale et physique ?

Le processus d'**adaptation** concerne les efforts d'une personne pour répondre aux défis et aux exigences du milieu, de façon à créer ou à maintenir son bien-être. L'adaptation revêt différentes formes. Quelquefois, nous modifions le milieu, en fermant la porte, par exemple, pour nous garder d'un bruit importun. D'autres fois, nous abordons autrement le milieu environnant ; ainsi, un étudiant que terrifient les épreuves orales dans un cours peut en venir à considérer ces épreuves comme un bon entraînement pour une carrière future. La pensée consciente est engagée dans les deux exemples ; mais d'autres comportements adaptatifs sont si automatiques qu'ils sont devenus difficiles à détecter : quelqu'un qui retire sa main d'un plat chaud par réflexe, ou qui évite par habitude des lieux où il est susceptible de rencontrer des personnes désagréables.

Comprendre comment les individus s'adaptent aux exigences de la vie courante constitue un problème central au champ de la personnalité. L'adaptation implique de nombreux niveaux du fonctionnement psychologique, depuis

le niveau physique jusqu'au cognitif et au social. Elle affecte le corps et joue un rôle sur la santé physique comme sur la maladie. Les approches cognitives de l'adaptation et de l'affrontement des problèmes identifient les modes de pensée qui favorisent la bonne adaptation et ceux qui l'empêchent. Les interactions sociales auxquelles une personne est soumise doivent aussi être prises en compte, car le soutien des autres facilite l'adaptation ; une mauvaise adaptation peut être à l'origine d'un comportement agressif avec autrui. Considérons, par exemple, l'arrivée d'un nouveau membre dans la famille. L'adaptation à son nouveau rôle affecte son corps, comme ceux qui ont vécu plusieurs nuits d'insomnie peuvent en témoigner. Les idées du nouveau parent sur la situation qu'il vit peuvent être plus ou moins adaptées ; s'il ou elle estime nécessaire, par exemple, de conserver à la tenue de la maison et aux activités sociales le même niveau qu'auparavant. Les interactions sociales jouent également un rôle dans l'adaptation par un apport positif quand les autres nous soutiennent, ou par un stress accru s'ils nous abreuvent au contraire de critiques.

Nos émotions sont en relation étroite avec ces processus adaptatifs. Lorsque nous cherchons à éviter l'angoisse ou d'autres émotions déplaisantes, nous trouvons des chemins pour affronter le stress ; l'échec, dans cette circonstance, entraîne souvent des affects négatifs comme l'angoisse et la dépression.

Le stress

Vous tournez le coin de la rue et apercevez une voiture qui fonce droit sur vous. Un ami avec lequel vous avez partagé une bonne part des moments de votre vie est soudain atteint d'une maladie grave et hautement infectieuse. Vous devez suivre un certain cours pour être prêt à temps pour vos examens, mais le bureau des inscriptions vous informe que le cours est complet. Quel est le point commun de tous ces événements ? Ils sont tous *stressants*. Tous menacent votre bien-être, et l'on ne peut leur trouver de solutions aisées et automatiques.

Lorsque nos comportements adaptatifs habituels échouent, ou quand le milieu environnant offre une difficulté nouvelle qui ne peut être aussitôt résolue, nous faisons l'expérience du **stress**. Le stress est l'état de tension qui survient lorsque des problèmes se présentent à une personne, ou des défis qui, n'ayant pas trouvé leur solution, exigent des ressources en contradiction avec ce que cette personne ferait naturellement. Le stress peut résulter d'une large série de causes, depuis la menace d'anéantissement nucléaire jusqu'à l'irritation devant la lenteur du flot de circulation.

Facteurs de stress : les sources du stress

On appelle **facteurs de stress** les conditions qui produisent le stress. Les facteurs de stress sont souvent des événements qui fondent sur nous de l'extérieur, comme les dates limites, les embouteillages, les injures et le crime. On peut appeler ces circonstances extérieures demandant une adaptation les **facteurs de stress du milieu**, pour les distinguer des sources internes de stress comme la maladie physique.

Les événements traumatiques tels que les incendies sont très stressants et défient nos capacités d'adaptation. Quel conseil donneriez-vous à cet homme pour l'aider à affronter cette catastrophe ?

Événements traumatiques Les ouragans, les tremblements de terre, les inondations et autres catastrophes naturelles représentent objectivement des stress. Lorsque la guerre contraint les individus à quitter leurs habitations, ces derniers expérimentent le stress qui se manifeste souvent au plan affectif, sous forme de dépression et physiologiquement par des taux élevés de sérum cortisol (Roglić et al., 1993). Des événements traumatiques peuvent aussi se produire chez l'individu pris isolément : être personnellement victime d'un crime, perdre un être aimé ou souffrir de blessure ou de maladie.

Bien que les événements traumatiques soient à l'évidence causes de stress, le rapport entre les traumas et les symptômes apparents n'est pas univoque. Des études ont montré que les symptômes individuels ne s'aggravent pas toujours lors d'une catastrophe. Certains enfants d'Irlande du Nord ne tombent pas dans la dépression, bien qu'ils vivent dans un secteur de grave violence politique (Joseph, Cairns & McCollam, 1993). Certains sujets subissent un deuil ou une blessure de la moelle épinière sans se déprimer (Wortman & Silver, 1989).

Maladies, blessures et traitement médical La maladie et les blessures physiques sont cause de stress (comme nous le verrons ultérieurement, elles peuvent aussi résulter du stress). Une blessure ou une maladie bouleversent les rythmes habituels de l'existence et requièrent de nouveaux comportements pour les affronter. Ceci est particulièrement évident dans le cas du SIDA, du cancer et d'autres maladies mortelles (Schulz & Schlarb, 1987-1988 ; Weitz, 1989). De nombreux psychologues ont entrepris la mise en œuvre de programmes éducatifs pour leurs patients afin d'aider ceux qui devaient faire face à la maladie ou subir une opération, à affronter efficacement leur stress.

Changements de la vie et tracas quotidiens Même en l'absence de maladie ou de traumatisme majeur, les changements de la vie constituent des

facteurs de stress. Dans une étude souvent citée, Thomas Holmes et Richard Rahe ont mesuré les changements intervenus au cours de la vie récente d'individus. Ils constatèrent que tout événement impliquant un changement nécessitait une adaptation, même si l'événement lui-même était positif, tel que l'obtention d'un nouvel emploi. L'Échelle d'Estimation de la Réadaptation Sociale [Social Readjustment Rating Scale] de ces chercheurs compte le nombre de changements qui affectent la vie d'une personne en donnant davantage d'importance à ceux qui impliquent des bouleversements majeurs (comme le mariage, les hypothèques et le passage d'examens). Cette recherche montre que les sujets qui connaissent une grande quantité de changements dans la vie sont plus susceptibles de tomber malades (Holmes & Rahe, 1967 ; voir aussi Holmes & Masuda, 1974).

La vie expose tous les jours à des luttes aussi bien qu'à des changements notables. Des objets sont perdus ou déplacés, la circulation est embouteillée, nous nous trouvons trop gros ou sans séduction. Le tribut, que nous acquittons pour les tracas mineurs de la vie et qui nous demande une adaptation continuelle, peut être porteur de stress au même titre que les changements fondamentaux de l'existence (Kanner et al., 1981). Bruce Compas et ses collaborateurs nous apprennent que les séismes majeurs de notre vie créent des symptômes de détresse par l'entremise de tracas quotidiens. Cela signifie que les bouleversements majeurs rompent le cours tranquille des événements quotidiens : à son tour, cette poussée de tension sous forme de tracas quotidiens produit des symptômes psychologiques de stress. Voir sa maison détruite par un ouragan ou une inondation, par exemple, est une source d'affaiblissement pour mille petites raisons : pas de lieu pour cuisiner, pas d'eau potable, pas de téléphone, etc. Nombre de chercheurs ont rendu compte de ce lien – des événements de la vie conduisent à des tracas conduisant, en retour, à des symptômes (Aldwin et al., 1989).

Autres sources de stress dues au milieu Le monde qui nous entoure offre des sources constantes de stress. Les facteurs de stress sur les lieux de travail vont du domaine financier au statut social en passant par les relations entre les personnes (Locke & Taylor, 1991). Le milieu urbain bombarde l'individu de bruit et appelle une vigilance constante. La température extérieure peut être trop chaude ou trop froide. Pour les membres des groupes sociaux minoritaires, le racisme et les préjugés sont stressants. Les étudiants de collège américains originaires d'Afrique voient des passages de film publicitaires contenant des situations racistes où figurent des Afro-Américains comme eux (Armstead et al., 1989). Dresser la liste des sources de stress dans la vie serait une tâche démesurée. Notre préoccupation principale, cependant, n'est pas le monde extérieur mais ce qui se passe à l'intérieur de l'individu.

Le stress est-il uniquement déterminé par des événements extérieurs ? Les approches antérieures, qu'elles témoignent des changements majeurs de la vie ou des tracas quotidiens, sont des approches du stress fondées sur le *stimulus* : elles définissent le stress par rapport aux stimuli extérieurs qui le déclenchent ; elles ne se rapportent pas à ce qui a cours à l'intérieur de la personne. Ces approches ne donnent pas une image complète du stress. Beaucoup d'individus, par exemple, aiment entendre le groupe de rock Nirvana dans leur centre sportif et le considèrent comme un heureux complément à leur exercice physique ; d'autres, dont le goût musical est différent, trouvent le déferlement de la guitare électrique stressant. Ces différences sont de nature individuelle ; aucune définition du stress, en rapport avec un stimulus, ne peut rendre compte de l'idée qu'un facteur de stress pour l'un peut être un facteur calmant pour l'autre. Pour comprendre cet aspect du stress, il nous faut une approche alternative.

Modèle d'estimation du stress de Lazarus

Richard Lazarus est à l'origine d'un modèle théorique du stress qui porte sur l'évaluation du stress par l'individu dans une situation donnée : ce modèle prend en compte à la fois les menaces qui pèsent sur la situation et les ressources de la personne pour affronter cette dernière. Cette définition du stress est dite *transactionnelle*, car elle prend en compte les transactions ou interactions entre la personne et le milieu (Singer & Davidson, 1991). Richard Lazarus et Susan Folkman définissent le **stress psychologique** comme un « type de relation entre la personne et le milieu dont la personne, homme ou femme, estime qu'elle grève ou excède ses ressources et met son bien-être en péril » (Lazarus & Folkman, 1984, p. 19).

Lorsque les individus font l'expérience du stress, ils tâchent d'en comprendre le pourquoi (Friedland & Keinan, 1991). La façon dont ils le saisissent joue un rôle sur les moyens qu'ils mettront en œuvre pour l'affronter. L'approche de Lazarus s'attache à l'*interprétation* par l'individu (« estimation ») de la situation, davantage qu'à la situation objective, comme source de stress. La situation objective (des montagnes russes ou encore un examen) peut être stressante pour un sujet et non pour un autre, suivant ce que l'individu pense de la situation et suivant la façon dont il ou elle évalue son aptitude personnelle à affronter la situation.

Le processus d'estimation du stress présente de multiples facettes et consiste dans trois étapes. Tout d'abord, nous effectuons une **estimation primaire**. Nous jugeons si la situation est préoccupante de façon quelconque, si elle peut être douloureuse ou même, inversement, fructueuse. Une pléiade de jugements s'avère possible (tableau 8-1). Ces jugements ne s'excluent pas nécessairement entre eux. Ainsi, un athlète ayant souffert d'une blessure pourra estimer que la situation a causé ce dommage et a également ajouté la menace d'une perte (comme la perte d'une bourse en tant qu'athlète).

À la suite de l'estimation primaire, nous nous livrons à un second jugement. C'est le second dans l'ordre mais non en importance, selon Lazarus. L'**estimation secondaire** implique de juger ce que l'on peut faire pour venir à bout de la situation. Quel choix d'affrontement existe-t-il, en vertu des réalités de la situation et de ses propres ressources ? Quel serait le résultat probable de chacun des choix ? Un athlète blessé, par exemple, pourrait prendre plusieurs moyens en considération : demander conseil à son entraîneur ou à des amis, essayer de soigner la blessure à l'aide de traitements spécifiques ou se livrer à quelque activité dérivative pour cesser de penser au problème.

Une troisième étape d'estimation du stress peut se produire ultérieurement, dans le processus d'estimation du stress. Avec le temps, une information nouvelle peut survenir ou bien nous pouvons en venir à penser différemment la situation après l'avoir tournée dans notre tête. C'est la **réévaluation**, une estimation modifiée de la situation. Un athlète blessé qui a d'abord conclu à la douleur et à la perte dans sa première estimation de la situation, pourra découvrir la possibilité d'une nouvelle carrière : la thérapie physique.

TABLEAU 8-I **Modèle des catégories pour l'Estimation Primaire des Événements de Lazarus**

Un athlète venant d'être blessé fait une estimation personnelle de sa situation. Voici quelques estimations possibles.

Estimations non stressantes

Non pertinentes : La personne juge que la situation n'a pas d'incidences sur le bien-être de l'individu.

« La blessure n'entraîne aucune conséquence parce que la saison sportive est terminée. »

Bénignes-positives : La personne juge que la situation a la capacité de préserver ou d'accroître le bien-être de l'individu.

« Aucune grande rencontre sportive n'est en vue de toute façon ; et maintenant j'aurai un motif pour me vanter. »

Estimations stressantes

Dommage/perte : La personne a effectivement été atteinte de façon ou d'autre.

« Cette blessure me fera certainement manquer le reste de la saison – ainsi qu'une chance d'obtenir une bourse d'athlétisme. »

Menace : La personne anticipe le dommage ou la perte, mais ces derniers ne sont pas encore survenus. Le sujet expérimente régulièrement des affects négatifs tels que la peur, la colère ou l'angoisse.

« Il se peut que je manque le reste de la saison, mais je ne sais pas encore. »

Défi : La personne anticipe la possibilité d'un avantage ou d'une amélioration de sa situation.

« La blessure est mineure et me donnera l'occasion de consulter un médecin hautement qualifié dans le domaine de la médecine sportive, ce qui pourrait m'apporter de notables idées de formation. »

Adapté de Lazarus et Folkman, 1984, p. 31-35.

Le modèle d'estimation de Folkman et Lazarus a beaucoup nourri la recherche, mais il n'est pas exempt de critiques. Robert Croyle (1992) pense que le modèle tourne court quand on l'applique à la santé et à la maladie car il ne vise que les événements intervenant dans le milieu ; il néglige le rôle des *symptômes* dans l'estimation de la santé et de la maladie. Les individus ne cherchent-ils pas à évaluer des symptômes tels que des douleurs de poitrine ou de la fatigue ? En outre, le modèle ne comprend pas les processus socio-psychologiques comme la comparaison sociale : les sujets se comparent à d'autres lorsqu'ils estiment leur situation. En revanche, d'autres sujets sont uniquement décrits comme des sources potentielles de soutien social. On peut, bien sûr, adjoindre ces considérations au modèle d'estimation du stress précité ; ce type de considération est un lieu commun dans le développement des théories psychologiques.

Faire face : venir à bout du stress

Quand les temps sont durs, que faites-vous ? Peut-être parlez-vous avec des amis pour leur demander conseil ou simplement pour bénéficier de leur compréhension. Aller faire un tour ou se distraire à une partie de basket-ball peut aussi secourir. Ou bien attaquez-vous les problèmes de front par un abord plus direct ? Telles sont les différentes méthodes auxquelles les individus ont souvent recours pour affronter et surmonter le stress.

Le terme d'**affrontement** se rapporte à la réflexion et au comportement adoptés pour réduire le stress et éviter la menace de ses conséquences négatives. Affronter un problème a pour objectif de réduire le stress en surmontant les périls du milieu ainsi que les menaces psychologiques. Il va sans dire que les chercheurs aimeraient saisir en quoi consiste l'affrontement efficace, identifier un affrontement inefficace, afin de pouvoir offrir des conseils pratiques. Dans ce but, ils ont étudié l'affrontement chez différents groupes d'individus : le groupe sempiternel des étudiants de collège, des patients affectés de maladies physiques variées, ainsi des sujets souffrant de traumatismes personnels après avoir survécu à des catastrophes naturelles. Les évaluations de l'affrontement sont différentes de celles des mécanismes de défense (ainsi qu'il a été montré au chapitre 6). Dans le modèle psychanalytique, les mécanismes de défense ne sont abordés que d'un point de vue intrapsychique de sorte que leur estimation ne prend pas en compte la situation afférente. En revanche, les méthodes d'affrontement s'inscrivent dans un contexte ; et les évaluations de l'affrontement se rapportent aux contextes et aux situations auxquelles l'individu doit faire face (Aldwin & Revenson, 1987).

Modes d'affrontement alternatifs : affronter le problème ou affronter la situation affective

Richard Lazarus distingue deux catégories de méthodes en fait d'affrontement : l'**affrontement centré sur le problème**, où l'individu s'efforce de modifier le milieu, et l'**affrontement centré sur l'affectivité**, où l'individu tente de transformer ses réactions face à la difficulté. Imaginez que vous vous réveilliez trop tard et manquiez le bus pour le départ d'une randonnée à ski. L'une des façons de résoudre le problème consisterait, suivant la première méthode, à chercher un autre moyen de transport vers les pistes. Suivant la méthode centrée sur la charge émotionnelle, le sujet chercherait une personne capable de le réconforter et de soulager sa détresse. (Pouvez-vous citer d'autres modes d'affrontement centrés soit sur le problème, soit sur la réaction émotive pour faire face à cette situation ?)

Il existe des stratégies variées en matière d'affrontement selon le premier point de vue : analyser le problème, œuvrer plus intensément et appliquer les leçons que le passé nous a apprises. Le second point de vue suggère l'expression des sentiments, l'éclairage de la situation et le fait de savoir serrer les dents (Lazarus & Folkman, 1984). Dans le test d'Établissement de la Liste des Modes d'Affrontement [Ways of Coping Checklist : WCCL], on demande aux sujets de citer un facteur négatif de stress rencontré l'année précédente, puis d'évaluer la série de réponses d'affrontement dont ils se sont servis contre ce facteur, sur une échelle à quatre items (compris entre « non utilisé » et « très utilisé »). Il n'est pas toujours évident de décider si tel procédé d'affrontement appartient plutôt à la première ou plutôt à la seconde catégorie. Comment interpréter, par exemple, le recours au conseil d'un professionnel ? Les chercheurs, par conséquent, n'ont pas adopté de mode standard unique pour mettre les échelles d'items au point. Ils

ont aussi créé des évaluations alternatives (Amirkhan, 1990, 1994 ; Carver, Scheier & Weintraub, 1989 ; Vitaliano et al., 1985).

Techniques d'affrontement centrées sur le problème Lorsqu'un individu déclare : « Je savais ce qu'il fallait faire, donc j'ai redoublé d'efforts pour que ça marche », c'est l'*action pratique* qui a été choisie pour résoudre le problème. L'étudiant qui reste éveillé toute la nuit pour préparer un examen a recours à cette action pratique. D'autres techniques centrées sur le problème se donnent pour but la précaution (ne pas assister à plus de cours que vous ne pouvez en assumer par exemple) et la négociation (demander un supplément d'exercices pour achever une tâche) (Aldwin & Revenson, 1987). On considère généralement le fait de se concentrer sur le problème en lui-même comme la bonne façon de l'affronter (à supposer, bien sûr, que le problème ait une solution). Les étudiants qui déclarent avoir employé ce mode de résolution se jugent plus efficaces que ceux qui s'attachent à la situation affective pour le faire (MacNair & Elliott, 1992).

Techniques d'affrontement centrées sur la situation affective À l'instar d'une personne allergique aux chats, prenant des antihistaminiques plutôt que de se débarrasser du chat et de toute sa famille, les individus choisissent parfois de faire face en modifiant leurs propres réactions émotionnelles plutôt qu'en transformant le problème situé à l'extérieur. Cette approche présente un risque : favoriser le maintien du problème interne parce qu'on l'a négligé. Certaines méthodes centrées sur la situation émotionnelle sont clairement inefficaces. Les individus se soustraient parfois à l'affrontement des affects négatifs par l'*évitement,* ainsi la rêverie, le sommeil excessif ou l'usage de drogues ou d'alcool y participent. On compte parmi ces mêmes techniques les autoreproches, le fait de minimiser un problème et celui de partir en quête de sens alors que l'on est placé dans une situation critique (Aldwin & Revenson, 1987).

Les méthodes attachées aux émotions peuvent être par ailleurs bénéfiques. Les individus se tournent vers leurs amis ou vers autrui en général pour obtenir un **soutien social**, une aide affective et/ou pratique pour résoudre leur problème. Les soutiens sociaux de bonne qualité concourent au bien-être et améliorent l'affrontement lors de circonstances variées (Kalimo & Vuori, 1990). Les Palestiniens blessés pendant l'*intifada*, les Palestiniens se soulevant pour protester contre l'occupation israélienne trouvaient d'autant plus d'équilibre qu'ils enregistraient un soutien social plus satisfaisant (Khamis, 1993). Les femmes devant subir un avortement améliorent leur confort en demandant à autrui de les soutenir ; elles accroissent ainsi leur confiance dans leur capacité à affronter l'événement (efficacité personnelle), à condition que les autres soient perçus comme des éléments de soutien parfait (Major et al., 1990). Dans ce type de situation, le soutien des amis paraît plus utile que celui des membres de la famille ; c'est aussi le cas pour les mères divorcées devant affronter une parenté unique (Holloway & Machida, 1991).

Les chercheurs ont souvent constaté des différences dans l'usage que chaque individu faisait du soutien social. Les femmes ont recours au soutien social plus souvent que les hommes (par exemple, Butler, Giordano & Neren, 1985). Le soutien social se marque par une tension basse chez les étudiantes : grâce à un dispositif d'auto-évaluation mis en place pendant huit à douze heures, on a pu mesurer leur tension toutes les vingt minutes. Un soutien social important était associé à une tension basse (moyenne, au long de la journée) ; ce n'était pas le cas pour les hommes (Linden et al., 1993). L'usage plus fréquent de la part des femmes du soutien social pourrait-il expliquer leur meilleure santé cardiovasculaire ? Nous savons pertinemment que les individus enclins aux maladies coronariennes (personnalités de type A) ont, de fait, des ressources moindres en matière de soutien social. Chez les hommes, ceux qui se classent comme des personnalités coronariennes de Type A sont précisément peu susceptibles de se tourner vers autrui en quête de soutien social. Les femmes de Type A signalent le sentiment d'être insuffisamment entourées ou aimées (Vroege & Aaronson, 1994). Lorsque, cependant, ils bénéficient d'un soutien social, les individus de Type A en tirent autant de profit que les autres. Dans une étude expérimentale, on a comparé les femmes de Type A accomplissant des tâches cognitives, seules ou en compagnie d'un(e) ami(e). Les individus de Type A manifestent régulièrement des poussées de tension dans ce type d'expérience, mais ce signe physiologique de stress est réduit de façon significative en présence d'un ou une amie (Kamarck, Manuck & Jennings, 1990).

Quels éléments déterminent le choix d'une technique d'affrontement ?

Différents individus affronteront le même problème de façon dissemblable. Les styles d'affrontement peuvent varier d'une personne à une autre, comme pour les traits de personnalité. De même que le stress, l'affrontement implique une transaction entre l'individu et l'environnement ; ainsi le comprend Richard Lazarus, selon lequel les stratégies d'affrontement varient d'une situation à l'autre. Le centrage sur le problème intervient en général lorsque l'individu est convaincu que l'on peut venir à bout de la situation. Si la conclusion inverse est adoptée, le sujet se tourne vers l'autre mode d'affrontement, fondé sur l'affectivité (Lazarus, 1993). Attaché au besoin de prendre en compte la situation, Lazarus est en désaccord avec une *approche par les traits* qui étiquetterait chaque individu, homme ou femme, selon ce que serait sa technique propre d'affrontement.

Les ressources personnelles et le soutien familial jouent un rôle sur le choix de la stratégie d'affrontement. Charles Holahan et Rudolf Moos ont comparé des patients soignés pour dépression avec un groupe de contrôle soigneusement sélectionné dans une communauté ; ils ont analysé leurs stratégies d'affrontement. Trois grandes catégories de stratégies d'affrontement ont été examinées à l'occasion de cette étude : active-cognitive, active-comportementale et stratégie d'évitement. Le tableau 8-II donne des exemples de ces stratégies d'affrontement. En de nombreux points, les patients obtenaient des résultats comparables à ceux du groupe de contrôle sain (fig. 8-1). Les deux groupes ont manifesté des niveaux à peu près égaux d'affrontement actif-cognitif et actif-comportemental ; dans les deux groupes, ces stratégies actives d'affrontement étaient corrélées positivement avec la confiance en soi et le soutien familial. Les patients manifestèrent un niveau d'évitement nettement plus élevé que le groupe de contrôle sain. Dans les deux groupes, l'affrontement par l'évitement pouvait être prédit à partir de variables comparables. L'évitement était corrélé négativement avec la confiance en soi, une disposition à l'insouciance, le soutien familial et des aides financières éducatives et familiales. Par conséquent, les sujets bénéficiant de davantage de

TABLEAU 8-II **Exemples de stratégies d'affrontement de type actif-cognitif, actif-comportemental, et d'évitement**

Exemples de stratégies d'affrontement actif-cognitif
Avoir prié pour bénéficier d'une guidance et/ou de force
Avoir considéré plusieurs alternatives pour maîtriser la situation
Avoir essayé d'envisager le côté positif de la situation
Exemples de stratégies d'affrontement actif-comportemental
Avoir parlé du problème à un ami
Avoir fait un plan d'action et l'avoir suivi
Avoir essayé de réduire la tension par davantage d'exercice physique
Exemples de stratégies d'affrontement par l'évitement
Avoir gardé ses pensées pour soi-même
Avoir refusé de croire à l'événement
Avoir essayé de réduire la tension en buvant davantage

Adapté de Holahan & Moos, 1987, p. 949.

ressources et de soutien personnels, utilisent des techniques d'affrontement plus actives et moins de techniques d'évitement.

Le choix de la stratégie d'affrontement dépend aussi du type d'événement stressant intervenu. Robert McCrae (1984) a entrepris une étude dans la région de Baltimore, sur des sujets allant de 24 à 91 ans : les individus répondaient différemment à trois sortes d'événements stressants. Les événements opposant un « défi » caractéristique comportent le début de la scolarité, le mariage ou l'avancement professionnel. Les événements représentant une « perte » de façon typique comportent la mort d'un parent ou d'un ami, le divorce ou le fait de subir un vol. Les événements représentant une menace comprennent la maladie, le chômage et les procès. Les événements constituant des défis exigent les réponses d'affrontement les plus adaptées comme l'action rationnelle, la contrainte et l'humour. Au contraire la perte et la menace demandent des réponses moins actives, comprenant le fatalisme, la foi et les pensées tournées vers l'espoir.

Notre capacité d'affrontement se retrouve compromise lorsqu'un événement menace notre identité. Michael Berzonsky a relevé que parmi les étudiants, le style d'affrontement coïncidait avec la façon dont ils déclaraient conserver leur identité. Ceux qui avaient recours à des méthodes d'affrontement centrées sur le problème, disaient défendre leur identité en développant leur information : ils réfléchissaient, par exemple, aux différentes options possibles. Ceux qui choisissaient l'évitement employaient des méthodes moins matures pour sauvegarder leur identité : une façon confuse de s'affirmer où l'action était bannie, ou bien un comportement normatif où les normes sociales étaient invoquées à l'appui de leur définition d'eux-mêmes (Berzonsky, 1992). Certaines de ces méthodes d'affrontement paraissent plus adaptées que d'autres.

Les techniques d'affrontement sont-elles opératoires ?

Il semble fondé de se demander à quel point les techniques d'affrontement abordées sont efficaces et si certaines le sont plus que d'autres. Malheureusement,

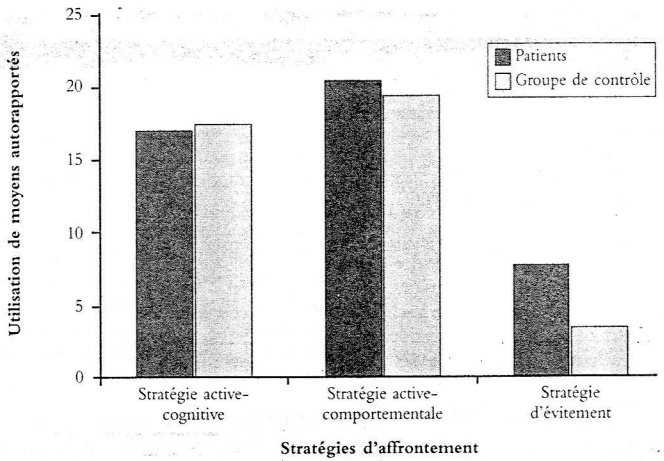


FIGURE 8-1 *Stratégies d'affrontement des patients et de groupes de contrôle. (Adapté de Holahan & Moos, 1987, p. 950.)*

aucune réponse simple ne peut être apportée à ces questions (Aldwin & Revenson, 1987). Certaines sont généralement considérées comme plus efficaces et significatives d'un plus haut degré de maturité ; mais l'efficacité dépend en partie de la spécificité du problème.

Les stratégies centrées sur l'affectivité, au contraire de celles qui s'attachent au problème lui-même, n'affrontent pas la difficulté propre à la situation. En général, les premières de ces stratégies sont vues comme moins efficaces, mais les unes ou les autres valent mieux que l'évitement (Aldwin & Revenson, 1987 ; Bhagat, Allie & Ford, 1991 ; Headey & Wearing, 1990). Un étudiant qui a effectué une piètre performance lors d'un examen, par exemple, s'avère plus efficace en se formant à de meilleures techniques d'études et en sollicitant son directeur d'études (affrontement centré sur le problème) qu'en apprenant à accepter un mauvais résultat sans se désespérer (affrontement centré sur l'émotion). L'évitement, comme l'abandon des études, serait pire que l'une quelconque des deux autres méthodes.

Néanmoins, les techniques centrées sur l'affectivité sont parfois efficaces. Par exemple, parmi des étudiants en formation prémédicale se préparant au test d'admission au collège (faculté) de médecine [Medical College Admissions Test : MCAT], ceux qui avaient eu recours à des idées destinées à nourrir leur espoir (technique d'affrontement centrée sur l'affectivité) devinrent plus angoissés : mais ce fut aussi le cas de ceux qui avaient employé des méthodes centrées sur le problème. La distanciation (technique particulière de centrage sur l'émotion) réduisit l'angoisse. Aucune de ces techniques, au passage, ne put prédire les scores du MCAT (Bolger, 1990). Selon une autre recherche sur des étudiants en période d'examens, l'affrontement du problème en propre accroit les émotions négatives de menace et de crainte comme de dommage (Carver & Scheier, 1994). Il semble que les examens soient générateurs d'angoisse et d'un sentiment de menace, quelle que soit la façon dont l'étudiant a décidé de l'aborder. On peut temporairement éloigner les sentiments négatifs en se détournant du

problème (par l'alcool, par exemple) ; mais en dernier lieu, les notes basses n'apporteront que des regrets. Le fait d'affronter activement l'imminence de l'examen par l'étude implique de ressentir de l'angoisse, mais un résultat couronné de succès apportera un soulagement.

Certaines techniques d'affrontement centrées sur l'émotion, telles que le déni, sont capables d'améliorer provisoirement l'état affectif ; mais elles ne sont pas payantes à long terme car elles n'améliorent en rien le problème en cause dans une situation donnée. En se fondant sur les comptes rendus de couples mariés, Susan Folkman et Richard Lazarus (1991) considèrent que la résolution d'un problème grâce à un plan d'attaque (technique centrée sur le problème) ainsi qu'à une réévaluation positive de la situation (technique centrée sur l'affectivité) peuvent mener conjointement à l'amélioration d'un état affectif. Bénéficiant d'un temps commun de loisir trop réduit, un couple pouvait soit envisager de partir en vacances, soit décider que la sécurité financière octroyée par de longues heures de travail devait l'emporter ; chacune des deux techniques présentait un quotient d'efficacité. La distanciation, en revanche, destinée à venir à bout des émotions, entraîna un échec : l'état émotionnel empira. Ces catégories pourraient bien ne recouvrir que des aspects partiels des comportements individuels véritables. Il semble plausible que des comportements extérieurs puissent concourir à des résultats différents : un sujet déclaré « distancié » adopte une conduite tranquille à l'égard des époux ; un sujet qui « réestime positivement » la situation adopte un comportement plus amical à leur égard. En l'absence d'observations plus détaillées sur la vie réelle des individus, au-delà de leurs propres déclarations, on ne peut que spéculer sur la question de savoir pourquoi certaines stratégies d'affrontement agissent mieux que d'autres dans différentes situations.

Dans une situation de détresse, que faut-il faire ? Vaut-il mieux fuir la situation pour vous sentir mieux ou lui accorder toute votre attention pour tenter de la transformer ? Jerry Suls et Barbara Fletcher (1985) ont recensé les différentes enquêtes à ce sujet : leur souhait était de comparer l'efficacité des stratégies d'évitement et de non-évitement (du point de vue de l'attention). La conclusion fut que les stratégies d'évitement sont en général supérieures pour soulager le stress à court terme ; mais les secondes sont meilleures sur le long terme. Lorsque l'événement stressant intervient inopinément, l'individu peut se trouver sans ressources pour l'affronter efficacement, de sorte que se concentrer sur la situation peut aggraver l'anxiété. Si la personne avait effectivement disposé des moyens d'affrontement adéquats, l'événement n'aurait pas été stressant, par définition. Ultérieurement, l'attention aide le sujet à mettre en œuvre des techniques d'affrontement efficaces.

Si une méthode est appropriée à la résolution d'un problème, on doit l'employer. Si le problème est purement insoluble, cependant, des techniques inefficaces centrées sur le problème peuvent ironiquement aggraver l'état de détresse. Dans ces conditions, les méthodes centrées sur l'émotion peuvent se révéler plus efficaces : mettre le problème en perspective, par exemple (dire : « lorsque tout a échoué, devenez philosophe », n'est pas dénué de mérite).

À côté de la comparaison entre les deux types de choix (problème et affectivité), il existe de nombreuses façons de décrire les stratégies d'affrontement ; les chercheurs poursuivent leur exploration des conséquences, dans la variété des stratégies adoptées. Les étudiants qui se servent de stratégies d'*affrontement centrées sur eux-mêmes* – qui s'accusent de leurs problèmes, gardent leurs sentiments pour eux (y compris la colère) et évitent la rencontre des autres – ont une tension plus élevée les jours d'examens que les autres étudiants (Dolan, Sherwood & Light, 1992). Les *stratégies d'affrontement cognitives* supposent le contrôle des pensées, comme penser à des choses agréables et reporter son attention sur des événements extérieurs au lieu de les tourner vers soi. Ces stratégies réduisent la souffrance, cela a été démontré ; on les enseigne aux patients atteints de maux de tête et d'autres sortes de douleurs (Fernandez & Turk, 1989). Certaines personnes se tournent vers la religion pour affronter des événements dramatiques tels que la mort d'un enfant. Il a été constaté que les sujets croyants les plus actifs et ceux qui attribuent de l'importance à la *religion* ressentent un soutien social plus important, pensent davantage à l'enfant disparu et attribuent davantage de sens à l'événement (McIntosh, Silver & Wortman, 1993).

Peut-on améliorer la qualité des modes d'affrontement ?

Pourrait-on enseigner aux individus à affronter les facteurs de stress plus efficacement ? Cette tentative a certainement constitué un objectif majeur pour les psychothérapeutes durant plusieurs décennies. Par l'usage d'auto-évaluations, les chercheurs ont montré que les interventions des thérapeutes peuvent améliorer la qualité d'affrontement. James Amirkhan (1994) signale que des étudiants participant à un cours de pensée critique ont augmenté leur capacité d'affrontement des problèmes ; au contraire, ceux qui avaient choisi un cours d'introduction à la psychologie ont manifesté une très faible amélioration. En dehors de la classe, les sujets qui s'étaient trouvés en traitement de longue durée pour addiction à l'alcool ou à la drogue montraient une meilleure capacité d'affrontement que ne le faisaient les nouveaux arrivants : ils résolvaient mieux leurs problèmes, recherchaient le soutien d'autrui et manifestaient moins d'évitement (Amirkhan, 1994). Une autre étude a montré que les hommes ayant abandonné leur traitement à la suite d'un abus de cocaïne étaient plus susceptibles de recourir à un affrontement direct ; ceux qui avaient suivi leur traitement jusqu'au bout eurent un mode d'affrontement fondé sur le self-control au WCCL (McMahon, Kelley & Kouzekanani, 1993). Ces études sont significatives et appuient l'idée que les individus peuvent s'initier à des modes d'affrontement plus efficaces ; mais il reste beaucoup à explorer en ce domaine.

Affectivité, affrontement et santé

Quelle que soit la stratégie adoptée, que sa focale se trouve sur le problème ou sur les affects, nous douterions de son efficacité si les émotions négatives, telles que l'angoisse ou la dépression, n'étaient pas soulagées. Les affects ont des composantes à la fois physiologiques et cognitives. Tout en pensant « J'ai peur », le sujet se sent comme pris dans un étau et a les mains moites. Comment décri-

riez-vous les signes physiques d'autres affects tels que la joie ou la colère ? Ce caractère double des émotions jette un pont entre l'esprit et le corps, suppose un lien qui permet de comprendre comment l'affrontement, conjointement avec le stress, peut promouvoir la santé ou conduire à la maladie.

L'affrontement inadéquat d'une situation de stress nous laisse en proie à des troubles affectifs, tels que la dépression, l'angoisse et la colère. Ces affects ne sont pas seulement psychologiquement déplaisants, ils s'accompagnent aussi de maladies physiques. À partir d'un recensement d'ensemble de la recherche sur le lien entre la personnalité et la maladie physique, Howard Friedman et Stephanie Booth-Kewley concluent que « les états de dépression, de colère et d'hostilité semblent être impliqués dans une grande variété de maladies » (1987a). De nombreuses affections présentent des schémas affectifs caractéristiques. Deux profils affectifs accompagnent deux maladies mettant la vie en danger : les maladies coronariennes et le cancer. Nous les détaillerons plus loin dans ce chapitre ; l'hostilité ou la colère se rapportent à la maladie cardiaque, la dépression au cancer. Les maladies subissant lourdement l'influence de facteurs psychologiques comme le stress se nomment des désordres **psychosomatiques**. Ce sont des maladies physiques, au contraire des désordres *hypochondriaques* qui existent dans le psychisme mais non dans le corps. La liste des désordres psychosomatiques est longue : elle comporte l'asthme, les maladies coronariennes, les maux de tête, l'hypertension et les ulcères, entre autres maladies.

Supprimer ses émotions ne constitue pas une solution. Par le terme d'*alexithymie,* on décrit la difficulté d'exprimer ses sentiments et la tendance à porter son attention sur les événements extérieurs plutôt que sur l'affectivité et l'imagination du monde intérieur. Dans de nombreuses études relatives à la santé, on évalue l'alexithymie au moyen de l'Échelle d'Alexithymie de Toronto ; cette échelle est auto-évaluatrice (Taylor et al., 1988). On estime que l'absence d'expression de l'émotion contribue à une série de désordres psychosomatiques (Abramson et al., 1991 ; Kirmayer & Robbins, 1993). D'autres chercheurs font cependant remarquer que la source de la maladie ne réside pas simplement dans l'absence d'expression mais davantage dans le conflit qui affecte l'expression émotionnelle. Selon ce point de vue, une expressivité faible ne contribue à créer une maladie que si l'émotion a été supprimée (King & Emmons, 1990, 1991).

On trouve déjà dans l'ancienne médecine grecque la prémonition d'un lien entre personnalité, affectivité et maladie. La recherche moderne confirme ce lien mais est aux prises avec des questions fondamentales. Un bouleversement affectif peut-il constituer la source générale de nombreuses maladies ? Ou bien existe-t-il des liens spécifiques entre certains aspects de la personnalité et des maladies précises ?

Le syndrome général d'adaptation

Selon Hans Selye, de nombreuses et différentes catégories de stress produisent essentiellement le même ensemble de réponses. Ce chercheur a décrit une mobilisation générale de l'activité défensive dans le corps, à laquelle il a donné le nom de **syndrome général d'adaptation** (Selye, 1946, 1991). Cette activité de défense prépare le corps à lutter ou à fuir par une mobilisation de l'activité musculaire, qui augmente la tension artérielle et le rythme cardiaque. Ceci

implique la mise en lien de l'activité adrénalique dans le cortex. Cette dernière pourrait procurer un moyen inopiné de survie lors d'un danger imminent, si l'activité physique permet de le surmonter : c'était le cas pour nos lointains ancêtres, quand ils faisaient face aux bêtes féroces. Dans le contexte des facteurs de stress modernes, il s'agit cependant d'une réponse archaïque qu'un effort physique court peut rarement soulager. En fait, l'activation adrénalique chronique, en réponse au stress chronique, peut conduire à la maladie.

Événements de la vie et risque de maladie

Les premières études sur le stress au cours de la vie ont montré que plus les individus étaient confrontés au changement, plus le risque était grand de tomber malade par rapport aux sujets menant une vie stable (Dohrenwend & Dhorenwend, 1974 ; Holmes & Masuda, 1974 ; Holmes & Rahe, 1967). Par la suite, de nombreuses études ont exploré la relation stress-maladie ; aussi bien la maladie physique et psychologique que le déséquilibre affectif se sont avérés suivre de hauts degrés de stress dans les événements de la vie (ainsi Compas, Howell, Phares, Williams & Giunta, 1989). Les facteurs de stress qui atteignent une personne peuvent en atteindre d'autres également ; Bruce Compas et al. ont relevé que les facteurs de stress présents chez de jeunes adolescents prédisaient les mêmes symptômes chez leurs parents (Compas, Howell, Phares, Williams & Ledoux, 1989).

Quand on recense les études publiées à ce sujet, on constate que le stress augmente la survenue de maladies infectieuses comme les infections des voies respiratoires supérieures ou celles du virus de l'herpès. Les mécanismes à l'origine de ce rapport ne sont pas clairement établis. Le stress pourrait ainsi prédisposer une personne à la maladie en produisant des transformations dans le système immunitaire, en bouleversant les conduites associées à la santé (manque de sommeil ou régime pauvre) ou en amenant des comportements qui augmentent l'exposition aux agents infectieux (se trouver dans l'entourage de personnes malades, par exemple) (Cohen & Williamson, 1991).

La méta-analyse du rapport entre stress et système immunitaire confirme que le stress diminue la fonction immune cellulaire dans les tests sanguins expérimentaux pratiqués sur les globules blancs. En particulier, le stress est lié à la baisse du taux de lymphocytes dans la phytohémagglutinine (PHA) et la concanavaline A (Con A), ainsi qu'à la baisse de l'activité naturelle des cellules tueuses (NK). Le stress est également lié à de hauts niveaux d'anticorps du virus de l'herpès ; ceci concorde avec l'observation suivant laquelle ce stress peut produire une recrudescence de ce virus latent chez les personnes infectées (Herbert & Cohen, 1993). Pour une étude plus approfondie de cette méta-analyse, voir « Stratégies de Recherche » p. 268.

La personnalité et le rapport stress-maladie

En dépit de la fréquence des comptes rendus sur une relation entre le stress relatif aux événements de la vie et la maladie physique, de nombreuses questions ont surgi. Ne s'agirait-il pas d'un artéfact engendré par des descriptions inadé-

quates des événements de la vie ? Ce résultat dérive peut-être d'évaluations faussées, puisque la maladie, la névrose et d'autres facteurs sont susceptibles de conduire les sujets à déformer leur relation des événements de la vie (Schroeder & Costa, 1984). Cette étude se complique du fait que les individus ne courent pas tous un risque égal face aux événements stressants (Headey & Wearing, 1989). La logique de cette recherche nous dit que les différences entre les groupes davantage soumis au stress et les groupes qui y ont été moins soumis seraient dues aux effets du stress ; de plus, il se peut que ces différences soient antérieures à l'événement stressant. Quelles pourraient être ces différences préexistantes ?

Facteurs de risque aggravés Deux caractéristiques semblent généralement prédisposer les individus à la maladie : l'introversion et la névrose. Plusieurs études ont signalé que les sujets introvertis étaient davantage soumis à la maladie, ainsi que les individus dépourvus de soutiens sociaux (Cohen & Williamson, 1991). Ce résultat se laisse peut-être expliquer par le fait que ces individus parviennent moins bien à trouver des soutiens socialement : cet élément est reconnu pour l'aide qu'il fournit aux individus pour affronter le stress.

Les individus dont le score est élevé au trait de névrose (évalué par l'Inventaire de Personnalité d'Eysenck) enregistrent un plus grand nombre d'épreuves au cours de la vie que ceux dont le score est bas (Heady & Wearing, 1989). Que leurs comptes rendus soient poussés ou réellement plus sensibles aux facteurs de stress de l'existence, le résultat empirique est que le trait de névrose prédit mieux la dépression qui s'ensuit que ne le font les événements vitaux (Horwood & Fergusson, 1986). La névrose est un trait de personnalité qui implique une réaction émotionnelle. Le caractère émotif, comme la névrose, prédit le stress ; cela signifie que les individus dont le score à l'émotion est plus élevé signalent davantage d'événements stressants au cours de leur vie et plus de litiges quotidiens que ne le font les sujets moins émotifs (Aldwin et al., 1989). Leur plus grande sensibilité à l'émotion rend les individus névrosés plus susceptibles d'angoisse et alourdit d'autant leurs dispositions à l'affrontement des problèmes. Qui plus est, les sujets névrosés usent de techniques d'affrontement relativement inefficaces, comme le recours à l'espérance ou aux autoreproches, lesquels ne soulagent pas leur détresse (Bolger, 1990 ; McCrae & Costa, 1986). Lorsque l'Irak envahit le Koweït, le 2 août 1990, les citoyens koweïtiens furent soumis à un événement à l'évidence stressant. Ceux qui obtenaient un score plus élevé à la névrose (sur une traduction en arabe de l'Inventaire de Personnalité d'Eysenck) firent état de davantage de symptômes de stress que ceux dont les scores étaient bas, aussi bien au cours de l'invasion qu'après que leur pays eut été libéré ; ces symptômes consistaient dans la bouche sèche, une tension du cou ou du dos, des symptômes de nervosité à l'estomac, de la fatigue, des difficultés de sommeil, des palpitations et une série d'autres symptômes (Torki, 1994).

Personnalité et résistance à la maladie Les caractéristiques individuelles peuvent offrir une protection contre la maladie induite par le stress. Est-il surprenant que la *capacité d'affrontement* soit l'une de ces caractéristiques dont la personnalité bénéficie ? Plus les sujets affrontent efficacement leurs problèmes, moins ils sont susceptibles de tomber malades (McCrae, 1984).

La personnalité peut influer sur le rapport entre le stress et la maladie de plusieurs façons. D'une part, la personnalité oriente le sens d'un événement et détermine si tel événement engendrera du stress avec toutes ses conséquences potentiellement nocives pour la santé. Comme le montre l'étude de David McClelland (décrite au chapitre 7), les individus inhibés à la motivation au pouvoir manifestent davantage d'altérations du système immunitaire et une tension artérielle plus élevée que les autres (McClelland, 1979). La personnalité peut aussi engendrer des effets moins directs ; certaines personnes disposent d'un genre de personnalité qui les conduit à un style de vie raisonnablement sain, même lorsque les événements en cours sont stressants : bien manger, faire du sport, dormir suffisamment, etc. Il est parfaitement prouvé que les personnes qui s'entraînent à un exercice aérobique sont moins soumises au stress psychosocial que les autres ; on pense que les changements physiologiques résultant de l'exercice physique (dans le système nerveux sympathique ou dans le fonctionnement cardiovasculaire, par exemple) en sont responsables (Crews & Landers, 1987). D'autres habitudes d'hygiène de vie se dégradent sous l'effet du stress, ce qui rend le corps plus vulnérable à la maladie.

Endurcissement Dans une étude importante sur le rapport entre les événements stressants de la vie et la maladie, Suzanne Kobasa (1979) a suggéré qu'un trait de personnalité, qu'elle nomme **endurcissement**, puisse protéger les individus stressés et les empêcher de tomber malades. Ce chercheur a étudié le cas de 75 businessmen de niveaux sociaux moyens et supérieurs, tombés malades à la suite d'une accumulation d'événements stressants. Ces sujets ont été comparés à 86 directeurs ayant subi des stress similaires sans tomber malades. Les individus endurcis font face à la vie activement. Ils présentent trois caractéristiques distinctives :

> *a) la conviction qu'ils peuvent contrôler les événements qu'ils vivent, ou influer sur eux,*
> *b) la capacité de se sentir profondément engagé ou concerné dans les actions de leur vie, et*
> *c) l'anticipation du changement et le fait de concevoir ce dernier comme un défi passionnant en vue d'un développement ultérieur (Kobasa, 1979, p. 3).*

Les études suivantes ont encore approfondi les effets protecteurs pour la santé de l'endurcissement chez ce groupe d'individus (Kobasa, Maddi & Courington, 1981 ; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982 ; Kobasa, Maddi & Puccetti, 1982). D'autres chercheurs ont aussi relevé que l'endurcissement modérait les effets du stress chez les hommes. Ainsi, des étudiants sur le point d'enregistrer une conférence pour un jury de professeurs en vue d'une évaluation (tâche expérimentale stressante) ont vu leur rythme cardiaque s'accélérer ; mais l'accélération était moindre pour des étudiants endurcis (Wiebe, 1991). L'endurcissement n'a, néanmoins, pas d'effets comparables chez les femmes ; l'évaluation ne s'applique donc bien qu'aux hommes (Schmied & Lawler, 1986 ; Wiebe, 1991) et peut-être seulement à ceux que l'on peut comparer aux directeurs de niveau social moyen, étudiés au cours de la mise au point de cette estimation.

En dépit de son attraction et de sa popularité, le concept d'endurcissement a subi des critiques. Plus sérieusement, disons qu'il ne représente pas un trait homogène mais plutôt la somme de différentes caractéristiques. Il paraît intéressant, par exemple, de considérer chacune de ses composantes en particulier. Deux d'entre elles, l'engagement et le contrôle, indiquent réellement un meilleur état de santé, peut-être parce que les individus, qui ne savent pas s'engager et ressen-

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Études combinées avec la méta-analyse

Beaucoup des problèmes abordés par les chercheurs ont fait l'objet de tests répétés. Certaines questions familières l'ont été des douzaines, voire des centaines de fois : « Le stress peut-il causer la maladie ? » « Les femmes sont-elles plus émotives que les hommes ? » « Certaines méthodes d'affrontement sont-elle plus efficaces que d'autres ? » Il existe de nombreuses différences d'une étude à l'autre : les sujets, les types de questionnaires ou la différence d'observation, etc. (tableau B8-I). Le fait que ces nombreux tests ne soient pas toujours concordants entre eux n'est pas pour nous étonner. Certains chercheurs découvriront un lien là où d'autres ne le trouveront pas. Beaucoup d'études ont testé, par exemple, si le stress crée une prédisposition à l'infection par l'affaiblissement du système immunitaire ; certaines considèrent qu'il la crée et d'autres qu'il ne la crée pas. Comment se retrouver dans toutes ces recherches et parvenir à des conclusions générales en dépit des contradictions ? Il ne suffirait pas de laisser chacun s'emparer des études qui confirment ses préférences ; on serait en contradiction avec l'objectif scientifique de rechercher la vérité par l'observation empirique non déviée. Heureusement, une technique de combinaison de toutes les études a été imaginée : la technique de la **méta-analyse** (Rosenthal, 1984). En quoi consiste-t-elle ?

Considérons, tout d'abord, certaines des questions en cause. Si l'on teste une hypothèse, même incorrecte, il est assez souvent vraisemblable qu'une partie des résultats confirme, par chance, cette hypothèse. Considérons, par exemple, l'énoncé suivant : « Si je me concentre

TABLEAU B8-I **Variables ayant une incidence sur les résultats de la recherche pouvant être déterminées par la méta-analyse**

Âge des sujets
Sexe des sujets
Population de sujets (parents, étudiants, enfants, adultes dans la vie active, etc.)
Tests spécifiques ou questionnaires
Mesures physiques (tests physiologiques comme l'IgA salivaire, etc.)
Auto-évaluations ou évaluations par un observateur
Sexe de l'expérimentateur
Année où a eu lieu l'étude (année en cours, années 1980, années 1970, etc.)
Durée de l'observation

suffisamment, je peux lancer une pièce et la faire retomber sur pile cinq fois de suite. » Essayez une fois. Il est peu probable que vous y parveniez. Essayez 100 fois. Vos chances de tomber sur face augmentent. N'importe lequel des lancers donne 50 p. 100 de chances de tomber sur pile. La chance de deux piles consécutives est de 25 p. 100 (0,5 fois un demi). Sur cinq lancers consécutifs, les faces sont de $(1/2)^5$ ou 1/32, ce qui constitue un tout petit peu moins de 3 p. 100. Selon le hasard, si vous tentez d'obtenir cinq piles consécutives une centaine de fois, vous y parviendrez environ 3 fois. Ce serait une faute logique d'affirmer que ces trois « succès » sont le résultat d'une meilleure concentration sur ces lancers.

En quoi cette expérience imaginée du jeu de pile ou face peut-elle être liée à la recherche ? Prenons cent psychologues testant chacun la même hypothèse, qui, en ce qui concerne l'illustration que nous venons de donner, n'a aucune valeur. Certains d'entre eux obtiendront par hasard confirmation de l'hypothèse (à l'exemple des cinq piles consécutives). S'ils publient leurs résultats, alors que les chercheurs n'ayant pas obtenu confirmation ne le font pas (aboutissement logique, en l'occurrence, vu la préférence des revues pour les découvertes significatives), la littérature critique reflétera la confirmation de l'hypothèse. Les non-confirmations se trouvent encore dans les tiroirs des chercheurs qui n'ont pas publié. L'expression de **dossier dormant dans les tiroirs*** se rapporte à la difficulté, parce qu'ils n'ont pas été publiés, de savoir combien de résultats n'ont pas confirmé une hypothèse (Rosenthal, 1979). Habituellement, bien sûr, nous savons ce qui a été publié et ne pouvons que présumer de ce que les dossiers dormant dans les tiroirs contiennent. On peut cependant procéder à des estimations statistiques. Ainsi, pour évaluer un cas particulier, Nalina Ambady et Robert Rosenthal ont mené une méta-analyse de 44 publications ; ces dernières devaient tester si les individus étaient en mesure de percevoir les autres avec précision à partir de brèves observations d'un comportement significatif. Pouvaient-ils dire, par exemple, qui disait la vérité et qui mentait des personnages d'un film à partir des seules expressions du visage ? Les chercheurs ont répondu positivement : ces courtes observations permettaient des jugements précis. Ils ont estimé que pour les résultats publiés confirmés par hasard, il devait se trouver 7 110 études non significatives dans les tiroirs (Ambady & Rosenthal, 1992). Ce grand nombre est improbable : il n'en rend que plus convaincants les résultats publiés, et leur pleine capacité à confirmer les expériences, sans que le hasard soit intervenu.

Au long de ce chapitre, nous avons passé en revue de multiples projets de recherche relatifs aux problèmes qui nous intéressent : les études des relations entre personnalité et maladies cardiaques, le cancer et le système immunitaire. Le chercheur qui entreprend un si grand nombre de recherches fait régulièrement face à des difficultés qui s'ajoutent aux problèmes laissés dans les tiroirs. Antérieurement, les chercheurs ont parfois *compté* le nombre d'études appuyant une hypothèse et le nombre de celles qui ne l'appuyaient pas. En toute logique, si une majorité d'études vient à l'appui de l'hypothèse, on devrait entériner cette dernière. Mais d'autres considérations sont tout aussi pertinentes. Si l'effet étudié n'est pas probant et que les études en cours ne sont pas particulièrement pertinentes (parce qu'elles utilisent de petits nombres de sujets ou des évaluations peu fiables, par exemple), beaucoup d'expérimentations peuvent échouer à appuyer l'hypothèse ; non parce qu'elle serait fausse mais parce qu'elle est superficielle. Par analogie, si un cerf se cache dans les bois, seule une minorité d'observateurs sera en mesure de l'apercevoir ; mais nous ne demanderons pas à la majorité de ceux qui regardent de l'apercevoir pour admettre qu'il est bel et

➤

* N.d.T. : file-drawer problem : mot à mot, problème dans son dossier, le dossier lui-même demeurant dans son tiroir.

bien présent. Si trois seulement des observateurs postés dans un bus aperçoivent le cerf, n'en viendrez-vous pas toujours à la conclusion que le cerf y était ?

Robert Rosenthal (1978, 1984) a mis au point des méthodes de combinaisons d'études indépendantes, en se fondant sur la méta-analyse. Bien que les statistiques soient complexes, sa logique ne l'est pas. Tout d'abord, chaque étude publiée contient davantage qu'une réponse par oui ou par non au problème testé. Elle contient aussi des informations sur le taux des différences entre des groupes (l'*effet du taux*). Ainsi, combien de risques supplémentaires les sujets de type A ont-ils de développer une maladie coronarienne par rapport aux autre sujets ? Ont-ils deux fois plus de risques de souffrir d'une maladie coronarienne (comme Booth-Kewley & Friedman, 1987, le pensent) ? Il s'agit d'un effet plus important qu'une simple augmentation de 10 p. 100.

En outre, certaines études sont rendues plus crédibles par leur méthodologie : elles se fondent sur de plus grands nombres de sujets, des évaluations plus fiables, des procédures expérimentales meilleures, et ainsi de suite. Il faudrait accorder plus de poids aux études de ce type qu'à celles dont la méthodologie est défectueuse.

En fin de compte, même par hasard, on s'attend à une certaine variation dans les résultats des études portant sur la même investigation. Ces variations peuvent être prédites à l'avance, sur la base de postulats statistiques. Pour simplifier même à l'excès : si les sujets de type A ont un risque aggravé de maladie coronarienne de deux fois celui des autres (ou 100 fois), certaines études trouveront moins de 100 p. 100 d'augmentation, certaines 0 p. 100 et certaines davantage. Si, en revanche, nous découvrons qu'un grand nombre d'études ne montrent aucune augmentation, et que le reste des études s'accorde sur une augmentation nette, nous commencerons à suspecter que cette variation n'est pas le seul fait du hasard. Peut-être existe-t-il réellement deux groupes, l'un dont le risque s'accroît par le type A, et l'autre qui ne court aucun risque par ce même type. En considérant les études pour chacun des groupes, les chercheurs sont en mesure de découvrir des différences systématiques. Peut-être les chercheurs ayant signalé un risque aggravé pour le type A et ceux ayant abouti à une conclusion inverse ont-ils conduit leur recherche sur des sujets de différentes catégories. Peut-être la variation provient-elle du mode d'évaluation utilisé pour identifier le comportement de type A. Les disparités sont d'importance ; et les recenseurs de cette recherche ont pu les laisser passer en n'ayant pas recours à la méthode statistique de recensement systématique de la méta-analyse.

La méta-analyse représente un puissant outil de recherche.

- La méta-analyse est une technique permettant d'examiner plusieurs études de recherche explorant la même hypothèse, même si ces dernières utilisent des méthodes différentes.
- La méta-analyse permet un jugement récapitulatif sur la question de savoir si une hypothèse est confirmée ou non.
- En prenant en compte le problème des dossiers dormants, la méta-analyse aide les chercheurs à déterminer si elle est fausse en réalité mais semble vraie parce que les études qui l'infirment ne sont pas publiées.
- La méta-analyse peut révéler quelles autres variables (sujets, méthodes, etc.) sont à l'origine de la confirmation de l'hypothèse dans certaines études et de son rejet dans d'autres.

tent qu'ils contrôlent peu les événements, sont en fait subjectivement soumis à de plus hauts niveaux de stress pour répondre à différentes situations. L'argument est moins convaincant pour la troisième composante, le défi ; peut-être n'est-elle pas évaluée de façon appropriée (Hull, Van Treuren & Virnelli, 1987).

Optimisme Plusieurs savants ont remarqué que les personnes optimistes conservaient généralement une bonne santé alors que les pessimistes sont plus susceptibles de développer différentes maladies (ainsi Peterson & Seligman, 1987 ; Peterson, Seligman & Vaillant, 1988). Dans une étude longitudinale sur 15 années à l'aide de 500 Américains âgés, hommes et femmes, les sujets à l'attitude méfiante (évalués par Facteur L à partir de l'inventaire 16PF de Cattell) étaient de santé précaire et vraisemblablement proches de la mort. Ce rapport était constant même lorsque les comportements liés à la bonne santé et les estimations des médecins sur leur bonne santé antérieure étaient pris en considération (Barefoot et al., 1987).

Le bon sens indique qu'un optimisme inconsidéré peut parfois conduire les personnes à prendre des risques et à négliger les conduites saines ; mais de façon globale, la certitude se trouve du côté de l'optimisme authentique. Shelley Taylor et ses collaborateurs ont analysé les réactions de personnes subissant le test du SIDA : l'optimisme n'était pas relié au comportement sexuel à risques et semblait aider ceux qui étaient séropositifs à s'adapter psychologiquement au risque de développer la maladie (Taylor et al., 1992). Shelley Taylor et Jonathan Brown ont avancé que l'optimisme inconsidéré ainsi que d'autres illusions positives aident à conserver le bien-être psychologique (Taylor & Brown, 1988, 1994 ; mais voir Colvin & Block, 1994 pour un point de vue divergent). Il va de soi que notre point de vue sur le monde ne doit pas devenir grossièrement inadéquat ; mais à cette condition, le fait de nous concevoir un petit peu meilleurs que nous ne le sommes et d'imaginer les périls extérieurs un peu moins graves, peut exalter efficacement notre motivation et notre confiance en nous-mêmes.

Efficacité personnelle La personnalité peut influer indirectement sur l'état maladif en décidant du comportement sain ou malsain d'un individu. Fumer, adopter des comportements à risques, manger trop gras et trop salé, consommer des drogues interdites ou abuser des drogues licites, toutes ces conduites dépendent de la personnalité. Qu'est-ce qui favorise l'engagement des individus dans des comportements malsains ou sains ? Il n'existe pas, à l'évidence, de réponse unique à cette question complexe. Les chercheurs ont obtenu des aperçus grâce à une série de perspectives théoriques. Fumer, par exemple. D'un point de vue physiologique, la nicotine présente dans la fumée de cigarette, ou bien administrée par l'injection IV à des animaux de laboratoire, provoque l'accoutumance (Goldberg & Henningfield, 1988) : l'usage de la drogue est, selon toute vraisemblance, appelé à se reproduire. D'un point de vue cognitif, les personnes tâchant de s'arrêter de fumer se créent une série de convictions dénommées *efficacité personnelle*. Celle-ci leur indique s'ils doivent s'attendre à pouvoir réprimer leur envie de fumer en différentes occasions (Garcia, Schmitz & Doerfler, 1990).

Ces convictions sur l'efficacité personnelle et le lieu de contrôle influent sur de nombreux comportements liés à la santé. Les sujets ayant un *lieu interne de contrôle* croient par définition que leur propre comportement détermine ce qui leur arrive dans la vie (Rotter, 1966). Les convictions sur l'efficacité et celles sur

le lieu de contrôle sont similaires ; mais les premières portent sur la capacité présente de l'individu à accomplir l'action (par exemple, puis-je ne pas fumer pendant 24 heures ?) ; les secondes se rapportent à des résultats plus lointains (par exemple, puis-je demeurer en bonne santé grâce à une action que je puis exécuter moi-même ?). Des convictions dans ces deux ordres contribuent à une vie saine et comportent des conduites comme l'arrêt de la cigarette, l'usage de ceintures en voiture, avoir une meilleure hygiène dentaire, faire de l'exercice physique, au moins lorsque l'on mesure le lieu de contrôle spécifiquement pour ces conduites relatives à la santé (Carlisle-Frank, 1991 ; Desharnais, Bouillon & Godin, 1986 ; Dzewaltowski, 1989 ; Hofstetter, Sallis & Hovell, 1990 ; O'Leary, 1985 ; Taylor & Cooper, 1989). En plus de renforcer les conduites saines, l'efficacité personnelle y contribue d'une deuxième manière par ses effets bénéfiques sur la réponse physiologique au stress. Une efficacité élevée s'associe à des niveaux favorables de réponses immunitaires variées, comportant les catécholamines, les cellules T helper et T suppressives, ainsi que la réponse lymphocytaire aux mitogènes (O'Leary, 1990).

Profils de personnalité pour les maladies spécifiques

Les chercheurs ont voulu déterminer si et comment la personnalité pouvait prédisposer les individus à des maladies spécifiques. En dehors des influences purement biologiques, certains types de personnalité sont-ils plus sensibles que d'autres à des maladies particulières ? Bien que l'investigation se poursuive sur les détails et les mécanismes de ce processus, on peut répondre en toute confiance : oui, il existe un rapport entre la personnalité et le risque de certaines maladies.

Personnalités de Type A et maladies cardiaques coronariennes Durant des décennies, la presse populaire aussi bien que les journaux spécialisés ont analysé les rapports entre le schéma de comportement de **Type A** (Type A behavior pattern : TABP) et les relations cardiaques coronariennes [coronary heart disease : CHD]. Le risque coronarien élevé du Type A fut démontré par le Groupe d'Études et de Collaboration de l'Ouest à vocation prospective (Rosenman et al., 1975) ; cette étude fut reprise de nombreuses fois depuis. Selon une méta-analyse, deux fois plus d'individus de Type A souffrent de maladies cardiaques coronariennes (Booth-Kewley & Friedman, 1987).

Meyer Friedman et Ray Rosenman (1974) ont, les premiers, décrit le syndrome du Type A à partir de leur travail clinique de cardiologues. On peut décrire le comportement du Type A comme « celui d'un individu engagé dans une lutte agressive et incessante pour réussir ses entreprises avec de plus en plus de résultats en un temps de plus en plus court : l'idée est celle de l'accélération d'une maladie » (Friedman & Booth-Kewley, 1987b, p. 783). Le comportement accéléré des sujets portés aux maladies coronariennes se reflète dans une anecdote relatée par Friedman et Rosenman (1974). Un tapissier, contemplant les chaises dans la salle d'attente de ces médecins, voulut savoir en quoi consistait leur spécialité, puisque, disait-il « de façon caractéristique, seul le bord extérieur des chaises de votre salon est usé » (p. 71). Leurs patients, des sujets de Type A franc, ne s'asseyaient pas confortablement sur les chaises pour s'y détendre. Ces sujets sont impatients, hostiles, en perpétuelle compétition et tournés vers la performance (tableau 8-III). Leurs propres estimations d'eux-mêmes traduisent

TABLEAU 8-III **Caractéristiques de la personnalité de Type A signalant un risque accru de maladie cardiaque coronarienne**

Traits du comportement
Ambition
Agressivité
Goût de la compétition
Impatience
Réponses affectives
Irritation
Hostilité
Colère
Comportements spécifiques
Tension musculaire
Comportement d'alerte
Discours rapide et emphatique
Mouvements rapides

Adapté de Rosenman, 1990, p. 2.

ces caractéristiques. Les individus de Type A (estimés par l'Évaluation d'Eysenck pour les Types A/B) se décrivent comme exigeants, dominateurs, carrés, énergiques, agressifs et disposés à argumenter ; ils ne sont ni calmes, ni patients, ni détendus (Henley & Furnham, 1989). Particularité intéressante : au vu de cette énumération de traits et en raison du parallèle qu'elle inspire avec la littérature critique de l'affrontement, le Type A se définit, suivant le mode transactionnel, comme une prédisposition à répondre à certaines situations d'une façon spécifique (Rosenman, 1990 ; Thoresen & Powell, 1992). La recherche montre que l'individu de Type A éprouve le passage du temps de manière plus rapide ; répond de façon plus agressive quand on le provoque ; est plus longuement endurant lors des tâches visant une réussite, en dépit de la fatigue ; et se perçoit comme plus apte intellectuellement, plus compétent, doué de sens moral et à la valeur personnelle plus élevée (McGregor et al., 1991). Les étudiants de Type A passent davantage de temps à étudier et obtiennent de meilleures notes (Matthews, 1982, Ovcharchyn, Johnson & Petzel, 1981).

La méthode élémentaire d'évaluation du comportement de Type A est l'interview directive. Dans cette technique, l'interviewer se comporte intentionnellement de façon à provoquer l'impatience ou la colère ; par exemple, en se conduisant de manière particulièrement lente ou en paraissant douter des réponses qu'on lui adresse. On cote le Type A en fonction du style de ses réponses : interrompre l'interviewer ou se mettre en colère ; le contenu des réponses est également pris en compte. En plus de l'interview directive on utilise souvent aussi une auto-évaluation, l'Enquête d'Activité de Jenkins [Jenkins Activity Survey, JAS] (Jenkins, Zyzanski & Rosenman, 1979). Cette auto-évaluation pour la mesure du Type A ne se corrèle pas hautement, néanmoins, avec l'évaluation de l'interview directive ; elle est aussi moins prédictive que cette dernière (Booth-Kewley & Friedman, 1987 ; Matthews, 1982). Rosenman et Friedman critiquent très sérieusement le JAS, car il n'évalue pas l'hostilité, composante particulièrement importante de ce schéma de comportement. De façon certes

non surprenante, l'interviewer est sensible à des aspects du comportement d'une personne non accessibles par une technique d'auto-évaluation.

De tous les aspects variés du Type A, le plus prédictif de la maladie est, selon les estimations, l'*hostilité* (Contrada, Leventhal & O'Leary, 1990 ; MacDougall et al., 1985). Être un « drogué du travail »* n'est pas en soi un facteur conduisant au risque de maladie cardiaque ; ce sont plutôt les émotions négatives, comme la compétitivité agressive, qui forment le caractère de la maladie du Type A. Une étude fut menée sur des étudiants borderline hypertendus ; le critère suivant lequel on les recruta fut l'élévation de leur tension artérielle au cours des inscriptions du collège. On leur demanda de mesurer leur tension artérielle à la maison. Les chercheurs ont constaté que ceux qui gardaient une tension élevée dans leur vie quotidienne manifestaient une colère plus importante, surtout lorsqu'ils étaient pressés par le temps ; ces sujets avaient tendance à rentrer cette colère plutôt que de l'exprimer ouvertement. En revanche, ceux dont la tension baissait à la maison signalaient une colère moins importante (Schneider et al., 1986).

En plus de l'hostilité ou de la colère, on a pu impliquer d'autres émotions négatives dans les composantes du risque cardiovasculaire : la détresse affective, la frustration, l'angoisse, la nervosité, l'humeur négative et le stress (Booth-Kewley & Friedman, 1987 ; Byrne, 1987 ; Friedman & Booth-Kewley, 1987b ; Thoresen & Low, 1990). Les émotions négatives associées au Type A requièrent cependant une interprétation prudente. Il ne s'agit probablement pas de traits globaux de personnalité, mais plutôt du résultat de transactions entre l'individu, homme ou femme, et son milieu social particulier ; ces émotions apparaissent lorsque ces transactions ne se déroulent pas harmonieusement.

Réactions cardiovasculaires à l'émotion On pense depuis longtemps que les réactions cardiovasculaires constituent le mécanisme par lequel le Type A mène à la maladie (Taylor & Cooper, 1989). Le stress affecte tout un chacun en excitant le système nerveux sympathique, la réponse de type « lutte ou fuite » ; cette dernière accroît le rythme cardiaque et la tension. La réactivité cardiovasculaire, si on la stimule, finit par user le système cardiovasculaire et les reins (Schmieder et al., 1993), aboutissant à la maladie. Selon de nombreuses études, les sujets de Type A manifestent plus de réceptivité cardiovasculaire que ceux du Type B, quand on les confronte expérimentalement à des situations de stress ou lorsqu'ils jouent à des jeux vidéo (Lyness, 1993 ; Rosenman, 1990). Ceci est vrai aussi bien chez les hommes que chez les femmes (Baker et al., 1984). Ces réactions cardiovasculaires sont spécialement prononcées dans certaines situations : celles où le sujet subit le choc en retour d'une performance et celles qui amènent les stress sociaux comme le harcèlement ou les critiques.

Les études expérimentales démontrent que les individus confrontés à des tâches, dont la résolution procure un stress, peuvent voir augmenter leur tension. Les chercheurs ont estimé que cette réactivité cardiovasculaire est spécialement susceptible d'affecter les personnes qui suppriment leurs colères (Hodapp, Heiligtag & Störmer, 1990 ; Houston, Smith & Cates, 1989). Mais les tâches dont l'affrontement présente un caractère stressant, et d'usage classique pour ces études expérimentales, sont les épreuves de performance (comme la soustraction mentale) plutôt que des situations sociales. Les résultats pourraient ne pas s'appliquer à de nombreux stress sociaux de la vie quotidienne. Chez les hommes et les jeunes garçons, la réactivité cardiovasculaire n'est pas corrélée aux réactions

* N.d.T. : workaholic ; mot à mot : ivre de travail.

devant de simples épreuves de performance. Les femmes, au contraire, manifestent une réactivité similaire aux tâches non sociales de performance ainsi qu'à la tâche sociale consistant à résoudre un désaccord familial (Lassner, Matthews & Stoney, 1994).

L'effet de situations génératrices de colère dépend en partie de la façon dont les individus expriment leur colère. Certains préfèrent l'exprimer ouvertement lorsque d'autres la contiennent. Karen Matthews et ses collaborateurs ont effectué des manipulations sur l'expression de colère en demandant à des étudiants masculins, mis en colère par un camarade, de rédiger des évaluations positives (colère interne à la manipulation) ou négatives (colère hors manipulation) du camarade en tant que partenaire d'études. La tension des sujets s'était accrue du fait des critiques d'un camarade au cours d'une tâche complexe effectuée en collaboration. Cette tension retomba lorsque les deux étudiants furent confrontés à l'épreuve d'exprimer ou non [« in » ou « out »] leur colère, suivant leur mode favori en ce domaine, évalué plus tôt par un questionnaire. Par conséquent, contenir sa colère a des implications cardiovasculaires plus grandes pour ceux qui veulent l'exprimer. Réciproquement, ceux qui préfèrent contenir leur colère ont une tension accrue lorsqu'ils doivent l'exprimer (Engebretson, Matthews & Scheier, 1989).

Les émotions jouent un rôle important dans la réactivité cardiovasculaire. Parmi la population étudiante d'une école secondaire, ceux qui, selon une auto-évaluation, cherchaient à supprimer leur colère, avaient une tension plus élevée. On vérifia cette relation chez des étudiants blancs et afro-américains, bien que ces derniers aient signalé une suppression plus forte que les Blancs ainsi qu'une tension plus élevée (Johnson, 1989). D'autres chercheurs pensent aussi que la suppression de la colère contribue à la montée de tension chez les uns et les autres ; ils estiment toutefois que les situations engendrant une réactivité tensionnelle en laboratoire comme dans le monde extérieur peuvent connaître des variations en fonction de la race et du sexe (Durel et al., 1989). Dans un échantillon représentatif à l'échelon national d'adultes afro-américains, la colère était reliée de façon significative à l'hypertension et à d'autres problèmes de santé, une fois les variables démographiques et les variables relatives à l'action de fumer et de boire contrôlées statistiquement (Johnson & Broman, 1987). Bien que les réalités sociales puissent occasionner des différences selon les races dans la réactivité cardiovasculaire, il est également prouvé que les raisons d'une tension élevée varient en fonction de la race. Les Noirs ont souvent une tension élevée par suite d'une vasoconstriction dans les vaisseaux sanguins périphériques ; les Blancs hypertendus ont plus souvent des problèmes spécifiquement cardiaques (Anderson, McNeilly & Myers, 1993).

La majeure partie de la recherche sur les facteurs précurseurs des maladies cardiovasculaires s'est faite sur des sujets masculins blancs. Il existe quelques études sur des femmes et des minorités ; mais les études larges et prospectives, qui estiment les facteurs de risque, puis suivent les individus sur plusieurs années, afin de surveiller les manifestations de leur santé, ont été entreprises sur des hommes blancs (Thoresen & Powell, 1992). Selon les résultats disponibles, le Type A est au moins aussi fortement lié à la maladie cardiaque chez les femmes que chez les hommes (Booth-Kewley & Friedman, 1987) ; l'incidence du Type A est similaire dans les deux sexes lorsque l'on contrôle le statut socio-économique (Baker et al., 1984).

Racines biologiques et développementales Quelle est l'origine du comportement de Type A ? On a évoqué les facteurs biologiques. La réactivité plus grande des personnes de Type A, en particulier, suppose une plus grande activité du système nerveux sympathique. De nombreuses études ont montré qu'en cas de stress, les sujets de Type A connaissaient des taux différents de ceux des autres sujets pour plusieurs hormones neuro-endocrines, les catécholamines en particulier (Fava, Littman & Halperin, 1987).

Le comportement de Type A se manifeste longtemps avant l'âge adulte ; on a même retrouvé des traits de personnalité de Type A chez des enfants, des garçons en particulier (Compas, 1987). Les corrélations avec d'autres évaluations de la personnalité indiquent que les enfants de Type A (de niveau 5, 7 et 9) éprouvent de plus hauts niveaux de colère, d'angoisse et de dépression que les autres enfants ; ils manifestent aussi davantage de symptômes comportementaux de stress (Heft et al., 1988). En outre, une étude longitudinale pratiquée sur des hommes et femmes suédois âgés de 13 à 27 ans prouve que le comportement de Type A est stable sur la durée (Bergman & Magnusson, 1986).

Bien que la personnalité et la maladie nous apparaissent généralement comme des caractéristiques individuelles, il existe aussi quelque intérêt à prendre en compte le facteur de *culture* dans les deux cas. On a souvent constaté que les immigrants, qui assimilent le régime alimentaire et les pratiques culturelles de leur nouveau pays, encourent aussi les risques de maladie de cette nouvelle patrie. À côté du risque élémentaire, le contexte culturel américain d'« individualisme farouche » pourrait renforcer le modèle de Type A (Thoresen & Powell, 1992), davantage que ne le font les sociétés collectivistes et leur milieu. Le Type A de comportement encourage le dur labeur et la productivité économique (Ivancevich & Matteson, 1988). L'éthique protestante du travail et le modèle de Type A se recouvrent partiellement : les deux sont corrélés au besoin de réussite (Mudrack, 1993).

Peut-on transformer le comportement de Type A au point de réduire le risque de maladie cardiovasculaire ? Les études suggèrent qu'on le peut (Nunes, Frank & Kornfeld, 1987 ; Thoresen & Powell, 1992). Si l'on apprend aux individus de Type A à modifier leurs pensées colériques et hostiles, cette intervention semble réduire les risques encourus pour leur santé. De plus, les techniques de gestion du stress, qui ne se réfèrent pas explicitement aux caractéristiques du Type A, ont également contribué à réduire les effets négatifs de ce comportement ; de même, il a été montré que ces techniques réduisaient les facteurs de risques coronaires associés d'hypertension ainsi que les taux élevés de cholestérol (Bennett & Carroll, 1990).

La compréhension du rôle de la personnalité dans l'une des maladies les plus périlleuses pour la vie a ouvert quelques stratégies nouvelles de traitement. Qu'en est-il d'une autre maladie mortelle : le cancer ?

Type C de personnalité et cancer Existe-t-il une personnalité type susceptible de développer le cancer, un Type C ? L'idée s'est fait jour au moins depuis le IIe siècle, lorsque le médecin grec Gallien la décrivit (Greer & Watson, 1985). Bien que la preuve en soit moins complète que sur la personnalité à tendance coronarienne, une recherche notable suggère que la personnalité peut prédisposer au cancer. Ce type de personnalité a une tendance à la dépression, manifeste une conduite dénuée d'espoir ou impuissante et montre peu d'émotion, d'émotion négative en particulier. La suppression du sentiment de colère est

TABLEAU 8-IV **Caractéristiques du Type C de personnalité, indiquant un risque aggravé de cancer**

Dépression
Attitude dénuée d'espoir ou impuissante
Fait de contenir ses émotions, négatives en particulier, telles que la colère
Perfectionnisme
Caractère conformiste

spécialement caractéristique des individus sujets au cancer. Sous plusieurs aspects, ce modèle est à l'opposé de la personnalité de Type A à prédisposition coronarienne (Contrada, Leventhal & O'Leary, 1990 ; Greer & Watson, 1985 ; Temoshok, 1987) (tableau 8-IV).

Le Type C de personnalité contient ses émotions, surtout en cas de stress (Greer & Watson, 1985 ; Morris & Greer, 1980). Selon un critique, des études montrent que la personnalité sujette au cancer possède des traits de « stoïcisme, de gentillesse, d'assiduité, de perfectionnisme, de sociabilité, de conformisme et davantage de contrôles défensifs rigides » (Temoshok, 1987, p. 547). Ces individus qui ne peuvent exprimer les émotions, les négatives surtout, ont un risque aggravé de développer un cancer (Cox & McCay, 1982). La dépression, évaluée par l'Inventaire de Personnalité Multiphasique du Minnesota (MMPI), a prédit la mort par cancer dans une étude sur 20 ans, pratiquée sur des hommes à la fin des années 1950, employés dans une compagnie de matériel d'équipement téléphonique. Ce résultat prenait pourtant en compte plusieurs facteurs de risque comme l'âge, le tabagisme et l'histoire familiale (Persky, Kempthorne-Rawson & Shekelle, 1987). Selon une méta-analyse de sept études longitudinales, la dépression était associée au développement ultérieur du cancer, même si l'effet global de l'affect dépressif était faible (McGee, Williams & Elwood, 1994). Donc, et de façon impressionnante, la preuve existe que les émotions jouent un rôle dans le développement du cancer, bien que l'évaluation de l'émotion ait encore besoin d'être clarifiée (Gross, 1989).

On pourrait s'attendre à ce que les évaluations de la personnalité soient différentes pour les malades atteints de cancer et pour ceux qui n'en sont pas atteints ; elles le sont en effet. Les malades du cancer ont des scores de névrose plus bas à l'Inventaire de Personnalité d'Eysenck ; ils obtiennent des scores faibles en déniant l'expérience de l'angoisse (Temoshok, 1987). Ces patients expriment moins d'angoisse ainsi que d'autres émotions que ceux qui ne sont pas atteints de la maladie, même lorsque la situation semble appeler une expression émotionnelle. Si l'expérimentateur se livre à des commentaires portant atteinte aux sujets, tels que « personne ne t'aime » ou « tu ne dois t'en prendre qu'à toi-même », on peut s'attendre à ce que les personnes exposées à ces affirmations éprouvent des stress ou de l'angoisse. Pour mesurer la répression des émotions, on peut observer les individus qui déclarent ne pas être angoissés sur des auto-évaluations, tout en manifestant des excitations physiologiques (conductivité accrue de la peau) lorsqu'ils sont soumis aux stimuli cités plus haut. Ce schéma est caractéristique des patients souffrant de mélanome malin (une des formes du cancer), si on les compare aux malades cardiovasculaires et aux sujets sains de contrôle (Kneier &

Temoshok, 1984). Une fois diagnostiqué, le cancer est de pronostic plus défavorable chez les sujets qui continuent à contenir leurs émotions (Temoshok, 1987).

L'une des difficultés que présentent les études sur le cancer est que cette maladie peut elle-même engendrer des changements physiologiques. Les caractéristiques présentées par ces patients n'indiquent pas forcément que leur personnalité était la même avant le diagnostic ; les causes potentielles de la maladie sont donc ambiguës. Pour venir à bout du problème, plusieurs chercheurs ont étudié les patients avant le diagnostic, parfois vraiment dans la salle d'attente. À ce stade aussi, le comportement d'évitement se manifeste. Ainsi, des femmes attendaient l'examen d'une grosseur au sein ; on les interrogea et on leur demanda de décrire les trois derniers problèmes auxquels elles avaient dû faire face dans les trois derniers mois et qui les avaient soumises à rude épreuve. Curieusement, seules 26 des 100 patientes indiquèrent la grosseur au sein ; celles qui ne l'avaient pas mentionnée décrivirent leurs autres problèmes de sorte que le déni, comme mécanisme d'affrontement, était évident (Styra et al., 1993).

Ces études dans la salle d'attente sont cependant moins convaincantes que les études vraiment prospectives ; nous voulons parler des études qui évaluent la personnalité avant l'attaque de la maladie et suivent les sujets sur la durée pour observer lesquels d'entre eux tombent malades. Les études faites dans la salle d'attente ne peuvent capter que la personnalité dans un moment de stress important, plutôt que ses caractéristiques stables ; et elles ne disposent souvent pas de groupes de contrôle adéquats (Hiller, 1989). Une étude prospective sur des médecins, l'étude des précurseurs, a examiné le rapport entre les tests psychologiques pratiqués dans la section médicale de l'université Johns Hopkins et l'état de santé des sujets deux décennies plus tard ou davantage. Ceux qui développèrent un cancer par la suite avaient été caractérisés comme des « solitaires » dans les tests de personnalités passés plus tôt ; ils avaient probablement oblitéré leurs émotions (bien qu'aucune évaluation directe de cette caractéristique n'ait été pratiquée). D'autre part, les moins susceptibles de développer un cancer avaient exprimé davantage d'émotion et extériorisé leurs pulsions. Le groupe de « solitaires » était 16 fois plus enclin à développer un cancer que le groupe « expansif-émotif » (Shaffer et al., 1987). Dans une analyse différente de cette même étude longitudinale, Caroline Thomas, directrice de l'étude des précurseurs, a décrit ainsi les étudiants en médecine atteints plus tard de cancer comme ayant manqué d'une relation étroite avec leurs parents et qui avaient « une attitude ambivalente envers la vie et dans les relations humaines » (Thomas, 1988).

D'autres études prospectives encore ont également démontré que les évaluations de la personnalité pouvaient prédire le cancer de nombreuses années plus tard. Hans Eysenck (1988) résume trois études longitudinales similaires par la confirmation de l'existence d'une personnalité portée à développer un cancer. **En fait, il considère que la personnalité est un facteur de prédiction du cancer plus puissant que la cigarette elle-même ! Ronald Grossarth-Maticek a mesuré la** personnalité ainsi que d'autres variables dans un échantillon de 1 353 résidents âgés d'une petite ville de Yougoslavie. Après 10 ans, il trouva que ceux qui **avaient contracté le cancer se distinguaient en plusieurs points. Les sujets qui** abordaient la vie de façon hautement rationnelle et anti-émotionnelle étaient de loin plus susceptibles de contracter la maladie ; ceci concorde avec les résultats cités ci-dessus sur l'évitement de l'émotion. Des événements vitaux traumatisants

provoquant le désespoir prédisaient aussi la maladie à un niveau élevé. Une étude ultérieure confirme que les malades du cancer obtiennent des scores plus importants sur la rationalité et l'anti-émotionnalité que les groupes sains de contrôle ; la même étude renforce la prémonition selon laquelle supprimer ses sentiments, notamment la colère, est une caractéristique des malades du cancer (van der Ploeg et al., 1989).

Selon une autre analyse de ces données effectuée par Grossarth-Maticek, on acquiert une typologie des personnes portées à devenir cancéreuses : le stress les atteint faiblement, au contraire des sujets enclins aux maladies vasculaires, submergés par le stress (Eysenck, 1988). Cette typologie a été appliquée à deux autres échantillons de population, cette fois à Heidelberg en Allemagne. La validation croisée fut un succès ; les typologies prédisaient cancer et maladies cardio-vasculaires comme prévu ; seuls deux types de personnalité non enclins à tomber malades se trouvaient relativement à l'abri de ces affections mortelles.

Si seulement nous avions tous l'apanage du bon type de personnalité ! Suivant la théorie d'Eysenck, la personnalité est notablement placée sous l'influence de l'hérédité et de la physiologie. Les facteurs physiologiques, tels que les hormones, influent à la fois sur la personnalité et sur la maladie, produisant en conséquence une corrélation entre elles (Eysenck, 1988). Même en ce cas, lorsque les personnalités individuelles changent, le risque de maladie coronarienne ou cancéreuse subit également une modification ; tels sont les résultats de l'étude longitudinale en cours, d'Eysenck et Grossarth-Maticek. Dans un groupe de sujets dont les tests de personnalité indiquaient un risque de cancer, chez ceux dont les profils étaient devenus plus sains six mois plus tard, accompagnés d'une expression affective plus libérée, le risque de mourir d'un cancer dans les 13 années suivantes fut réduit de 43 p. 100 (pour le groupe resté inchangé ou devenu plus susceptible de développer la maladie) à 4 p. 100. De même, des améliorations sur l'échelle d'évaluation du risque de maladie coronarienne font passer le danger de contracter cette affection de 47 à 12 p. 100. Ceux dont les tests montraient un profil sain moururent alors qu'ils avaient fait l'objet d'estimations encore plus basses (Grossarth-Maticek & Eysenck, 1990). Même si cette étude se poursuit, elle fournit de fortes raisons de croire que non seulement la personnalité est à l'origine de maladies spécifiques, mais encore même que toute transformation dans la personnalité peut entraîner le risque de maladie.

La thérapie peut-elle réduire le risque de cancer pour ceux qui y sont prédisposés, comme elle le peut pour les sujets coronariens ? Bien qu'il reste beaucoup à découvrir, il est vraisemblable que la psychothérapie puisse réduire le risque de cancer : on peut enseigner aux individus à exprimer leurs sentiments et leurs besoins refoulés et à engager de meilleurs échanges en société. Ce type de thérapie augmente la survie chez les patients cancéreux mieux que ne le fait la chimiothérapie. La combinaison de la psychothérapie et de la chimiothérapie **améliore le résultat final, mieux que l'usage de chaque mode thérapique séparément. Peut-être le bénéfice provient-il du fait de donner de l'espoir à un patient** qui en manque et souffre de dépression (Temoshok, 1987). Une fois de plus, comme pour la maladie cardiaque, nous observons que la prise en compte de la **personnalité offre un potentiel qui augmente l'efficacité des thérapies.**

Personnalité et système immunitaire Placé dans des conditions de vie saines, le corps est capable de se défendre contre maintes maladies. Le système immuni-

taire lutte contre les maladies infectieuses, depuis le refroidissement ordinaire jusqu'au SIDA et au cancer mortels, tout condamné qu'il soit, cependant, à perdre certaines de ces batailles. Un système immunitaire qui fonctionne bien gagne pourtant davantage de combats, et la recherche montre que le fonctionnement de ce système dépend de la personnalité. Le champ de la **psychoneuro-immunologie** étudie les rapports entre le comportement, les fonctions neurales et endocrines, ainsi que les fonctions immunes (Ader & Cohen, 1993). Traditionnellement, il fut admis que les causes des maladies étaient soit des agents physiques (comme les virus), soit des facteurs mentaux (pertes psychologiques considérées comme sources de dépression). Ainsi, le hoodoo traditionnel des Afro-Américains, système folklorique de croyances, affirme qu'une maladie appelée « foie blanc » serait causée par un sort jeté au sujet. Cette maladie n'est pas considérée comme pouvant bénéficier d'une intervention médicale. Ses symptômes ressemblent à ceux du SIDA de manière frappante : en ce dernier cas le traitement médical est jugé supérieur au hoodoo car l'origine de cette maladie est regardée comme physique et non magique (Kerr, 1993). La division de l'âme et du corps est l'héritage d'une longue tradition dans la pensée occidentale ; elle se trouve cependant questionnée par les avancées de la psychoneuro-immunologie (Vollhardt, 1991).

Les effets du stress sur la fonction immune interviennent suffisamment rapidement pour pouvoir être estimés au cours d'une brève séance expérimentale : ils apparaissent 15 minutes après la manipulation ordonnatrice du stress. Regarder un film émouvant a augmenté le niveau d'immunoglobuline A salivaire (S-IgA) : il s'agit d'une réponse immune de nombreux sujets féminins, spécialement celles qui ne pleuraient pas ou avaient les larmes aux yeux (Martin, Guthrie & Pitts, 1993). Autre étude : des hommes en bonne santé regardent un film vidéo, inducteur de stress, présentant une intervention chirurgicale résultant d'un combat au Vietnam. Par comparaison avec un groupe de contrôle à qui l'on avait présenté des scènes de paysage, les échantillons sanguins des premiers sujets montrèrent une chute du fonctionnement immun, une baisse spécifique de lymphocytes au mitogène Con A*, surtout chez les individus dont la tension s'était le plus élevée pendant le film (Zakowski et al., 1992). En laboratoire, ensuite, le système immun répond aux stimuli d'émotion et les individus varient dans leurs réponses en ce domaine. Au chapitre 7, nous avons vu que les sujets, dont le motif de pouvoir subissait un stress, manifestaient une baisse de leur fonctionnement immunitaire et étaient donc davantage susceptibles de tomber malades. James Pennebaker et al. (Pennebaker, Colder & Sharp, 1990) estiment que l'inhibition de la motivation au pouvoir est l'un des multiples schémas maladifs qu'engendrent les expériences stressantes inhibitrices. D'autres inhibitions maladives consistent dans le fait d'avoir des secrets, d'inhiber ses élans personnels et d'utiliser des stratégies d'affrontement de type répressif.

Heureusement, le fonctionnement immunitaire peut aussi progresser grâce à des techniques psychologiques. James Pennebaker et ses collaborateurs ont étudié **les effets de l'écriture, dans les cas d'expériences personnelles traumatiques et d'émotions fortes lors de ces événements. Les étudiants de collège qui relatèrent** par écrit ces expériences améliorèrent la fonction cellulaire du système immunitaire et rendirent de moins nombreuses visites au centre de soins du campus que ne le firent les sujets de contrôle qui avaient rédigé des rapports sur des thèmes affectifs neutres (Pennebaker & Beall, 1986 ; Pennebaker, Kiecolt-Glaser & Glaser, 1988). Dans une étude qui se poursuit, des étudiants de première année

* N.d.T. : le mitogène Con A est un produit qui stimule la division cellulaire (mitose).

ont rédigé quelques notes sur leur actuel passage au collège. Cette action, elle aussi, réduisit les visites au centre de soins par rapport à un groupe de contrôle, et l'effet dura 4 mois (Pennebaker, Colder & Sharp, 1990).

Il existe un apprentissage en fait de réponses du système immunitaire : il suffit d'appliquer les principes classiques du conditionnement décrits par Pavlov. Ce conditionnement a été soumis à la démonstration au cours d'études contrôlées sur des animaux de laboratoire : des stimuli auparavant neutres, certains goûts ou certaines odeurs, peuvent devenir des stimuli appelant des réponses immunes. On peut aussi conditionner la libération allergique de l'histamine à partir d'un stimulus auparavant neutre (Ader & Cohen, 1993). On ne sait pas encore comment ces résultats renforcent la vraisemblance d'une relation entre expérience psychologique et fonctionnement immunitaire.

La recherche sur le système immunitaire est surveillée de près par le public, en raison de l'attention que l'épidémie du SIDA a fait porter sur elle. Les désordres immunitaires comme les maladies cardiaques, le cancer et d'autres affections, illustrent les interrelations entre les aptitudes adaptatives du corps et la capacité d'affrontement de l'esprit. Les psychologues de la personnalité peuvent, s'ils le veulent, s'attacher à l'esprit ; mais il faut reconnaître que les frontières entre l'esprit et le corps ne sont pas clairement marquées.

LES POINTS À RETENIR

- Les individus s'adaptent aux défis et aux exigences du milieu afin de sauvegarder leur bien-être physique et mental.
- Les événements stressants de la vie menacent notre bien-être et requièrent une adaptation. Les facteurs de stress proviennent de plusieurs sources : ce sont les événements traumatiques, les maladies, les changements de tous ordres et les tracas quotidiens.
- Selon le modèle transactionnel du stress proposé par Lazarus, chaque personne commence par évaluer si la situation est potentiellement dommageable (estimation primaire) puis elle détermine ce qui peut être fait (estimation secondaire). Par la suite, la situation peut apparaître sous un jour différent après avoir été reconsidérée (réévaluation).
- Les techniques d'affrontement centrées sur le problème à résoudre sont destinées à modifier, s'il se peut, la situation. Les techniques d'affrontement centrées sur l'affectivité tentent de modifier la réaction émotionnelle de la personne devant la situation. Chacune des deux approches est parfois efficace.
- **Les facteurs psychologiques, le stress en particulier, contribuent aux désordres psychosomatiques tels que les maladies coronariennes et les ulcères.**
- Les événements générateurs de stress dans la vie augmentent le risque de maladie.
- La personnalité d'un individu peut le prédisposer à la maladie ou bien l'en protéger, à travers les traits d'endurcissement, d'optimisme et d'efficacité personnelle.

• Le Type A de personnalité se caractérise par l'hostilité et la sensation de temps accéléré ; il expose l'individu à un risque accru de maladie coronarienne.

• Le Type C de personnalité se caractérise par la dépression, l'absence d'espoir et la suppression de la colère et d'autres émotions : il augmente chez l'individu le risque de cancer.

• Les réponses du système immunitaire subissent l'influence du stress et de facteurs de la personnalité tels que les réponses affectives inhibitrices aux expériences stressantes.

GLOSSAIRE

Adaptation Efforts d'une personne pour répondre aux défis du milieu et à ses exigences, de façon à favoriser son épanouissement ou à sauvegarder son bien-être.

Affrontement Conceptions et comportement adoptés pour réduire le stress et éviter des conséquences négatives.

Affrontement centré sur l'affectivité Adaptation par des techniques qui essayent de modifier les réactions émotionnelles de l'individu face à un problème.

Affrontement centré sur le problème Adaptation par des procédés s'efforçant de modifier le milieu.

Désordres psychosomatiques Maladies qui ont des composantes physiques et sont également soumises de façon très importante à des facteurs psychologiques.

Dossier dormant dans les tiroirs Difficulté de savoir si les répercussions actuelles d'une hypothèse dans les publications spécialisées sont faussées, parce qu'un grand nombre d'échecs non publiés ont été oubliés dans la présentation des résultats ; c'est par de telles déviations que des résultats dus au hasard peuvent apparaître comme significatifs.

Endurcissement Trait de personnalité caractéristique des individus qui subissent un stress sans tomber malades ; il se caractérise par le contrôle, l'engagement et le défi, face à la situation.

Estimation primaire Premier stade de l'évaluation d'un facteur de stress potentiel, où une personne juge si la situation pouvait être ou non dommageable.

Estimation secondaire Deuxième stade de l'évaluation d'un facteur de stress potentiel, où la personne juge de ce qui peut être fait pour venir à bout de la situation.

Facteur de stress Situation ou événement qui engendre le stress.

Facteurs de stress du milieu Sources de stress qui naissent de situations extérieures plutôt qu'intérieures.

Méta-analyse Technique statistique pour le recensement d'un grand nombre d'investigations sur la même hypothèse ; à l'aide de cette technique, on détermine si, prises dans leur ensemble, elles sont significatives, et jusqu'à quel point.

Psychoneuro-immunologie Étude des relations entre le comportement, les fonctions neurologiques et endocrines et les processus immunitaires.

Réévaluation Troisième stade de l'évaluation d'un facteur de stress potentiel, engageant la transformation de l'interprétation de la situation.

Soutien social Type d'affrontement centré sur l'affectivité, portant à se tourner vers des amis ou d'autres personnes en vue d'une résolution affective et/ou pratique.

Stress Expérience désagréable survenant lorsque des problèmes ou des défis se posent à une personne et exigent d'elle une adaptation.

Stress psychologique Rapport spécial entre l'individu et le milieu, dont l'individu estime qu'il met à l'épreuve ou excède ses possibilités et met en danger son bien-être d'homme ou de femme.

Syndrome général d'adaptation Réponse générale à de nombreuses formes de stress, dans laquelle le corps se mobilise par « la lutte ou la fuite », sans considération de la nature du danger.

Type A Schéma de comportement caractéristique des individus à haut risque coronarien ; il se caractérise par l'hostilité et l'urgence temporelle.

Type C Personnalité portée à développer le cancer ; elle se caractérise par la dépression, l'absence d'espoir et l'oblitération de la colère ainsi que d'autres émotions.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Quelles circonstances relatives au milieu ont-elles exigé de vous une adaptation dans votre expérience récente ?

2. Évoquez un événement de votre vie ayant représenté un stress. Appliquez à cet événement le modèle d'estimation du stress de Lazarus, c'est-à-dire, dites comment vous évaluez l'événement. D'autres évaluations auraient-elles été plausibles ?

3. À propos de l'événement stressant évoqué dans la question précédente, énumérez quelques méthodes d'affrontement qui auraient pu être employées. Choisissez à la fois des méthodes centrées sur le problème à résoudre et des méthodes portant sur l'affectivité.

4. Pourquoi certaines personnes devraient-elles, plus souvent que d'autres, bénéficier d'un soutien social, en tant que mode d'affrontement ?

5. Pouvez-vous décrire des situations stressantes pour lesquelles l'affrontement par l'affectivité serait approprié ? Pouvez-vous décrire d'autres situations pour lesquelles l'affrontement du problème en lui-même serait plus efficace ?

6. En quoi l'affectivité contribue-t-elle à la maladie ? Quel conseil donneriez-vous aux individus qui hésitent à exprimer leurs émotions ?

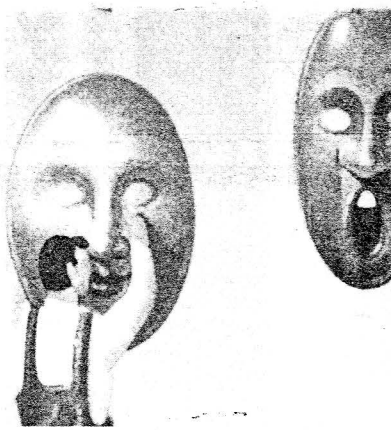
7. Le stress est l'un des nombreux facteurs qui favorisent la maladie. Quelles précautions une personne devrait-elle prendre au cours des périodes de stress élevé, afin de réduire les risques de tomber malade ?

8. En quoi l'initiation à des techniques plus efficaces de traitement des émotions, comprenant l'hostilité et la colère, pourrait-elle exercer une influence sur la santé ? Comment vous y prendriez-vous pour enseigner aux individus à s'occuper de ces émotions ?

9. D'après ce que vous savez de la personnalité et du système immunitaire, pouvez-vous conseiller les étudiants afin qu'ils puissent accroître leur faculté de résistance aux infections ? Serait-il important de prendre en compte l'exposition à l'infection au même titre que les effets psychologiques dans les facteurs ayant une action sur le système immunitaire ?

10. Êtes-vous surpris, au vu de la recherche décrite dans ce chapitre, que l'esprit et le corps apparaissent si étroitement liés ?

CHAPITRE 9



Le Soi

L'une des caractéristiques essentielles de l'espèce humaine est son aptitude à la conscience de soi. Il est en notre pouvoir de connaître notre propre individualité, les différences qui nous distinguent des autres et font de nous des êtres uniques ; nous sommes instruits de nos espérances et de nos objectifs. Gordon Gallup (1970, 1977 ; Povinelli, 1993) signale que les chimpanzés et les orangs-outans peuvent reconnaître leur image dans un miroir. Ils se touchent le front si leur image reflétée porte un signe inhabituel à cet endroit (tout comme les humains porteront la main à leur visage s'ils aperçoivent une tache dans le miroir). Les espèces moins évoluées ne reconnaissent pas leur image spéculaire. C'est le cas des chats par exemple : ils feront le gros dos et siffleront à l'adresse de l'« autre chat » dans le miroir, ou iront derrière le chercher.

Chez l'homme, la capacité d'autoreconnaissance est bien développée ; la conscience de soi s'étend considérablement au-delà de la conscience permise par le corps. Par tradition, nous apprenons à « nous connaître nous-mêmes » et à « trouver notre propre vérité » : beaucoup d'individus cherchent à « se trouver » à travers les expériences de la vie. D'un autre point de vue, aussi bien l'enseignement classique que certains critiques modernes ont mis en garde contre les périls d'une préoccupation exagérée de soi-même : **l'« égoïsme » guette les relations sociales et le sens de la responsabilité dont nous nous prévalons. À l'évidence, le soi représente davantage qu'un simple concept scientifique.**

Les théoriciens décrivent souvent le soi de façon métaphorique (Knowles & Sibicky, 1990 ; Pratkanis & Greenwald, 1985). On a évoqué un acteur sur la scène de la vie (métaphore théâtrale), ou un noyau central de la personnalité sous les couches plus superficielles de l'esprit (un « cœur » métaphorique) pour évoquer le soi, ou bien son développement rappelle la croissance d'une plante

TABLEAU 9-I **Exemples de diverses théories sur le soi**

Théoricien	*« Soi » postulé*	*Interprétation*
William James (1890-1950)	Soi matériel	Corps, famille et perceptions
	Soi social	Perception des attentes et des perceptions des autres à notre sujet
	Soi spirituel	Émotions et désirs
Charles Cooley (1902)	Soi miroir	Perceptions individuelles de la façon dont les autres le(la) perçoivent
George Herbert Mead (1934)	Soi social	Soi perçu par « autrui » en général, ou par les autres lorsqu'ils sont témoins d'un rôle social particulier de la personne
Carl Rogers (1959)	Soi idéal	Ce qu'une personne aimerait être
	Soi réel	Ce qu'une personne est réellement ou est capable de devenir
Gordon Allport (1955)	Soi propre	Toutes les composantes d'une personne qui participent à son unité interne

atteignant sa maturité (métaphore organique). Ces métaphores sous-tendent des théories explicites ainsi qu'une recherche systématique. Le concept de soi a servi la compréhension de nombreuses motivations centrales chez l'individu, ainsi que de ses plus hautes fonctions. Dans la théorie psychanalytique, le moi se forme tôt dans la vie, à partir de l'interaction avec le premier objet prenant classiquement soin de lui, la mère. À cette période précoce de la vie, les expériences interpersonnelles empruntent des schémas inconscients ouvrant les futures voies relationnelles qui définiront le soi ; ce dernier continuera de se façonner à travers l'expérience sociale. Théoricien classique de la personnalité, Gordon Allport (1968) a décrit le soi en tant que concept holiste et intégrateur, d'un niveau plus élaboré que les habituées ou tendances requises : une personnalité saine, le soi intègre et unifie ces caractéristiques. Les approches modernes de la personnalité mettent également l'accent sur cette fonction d'organisation du soi, si l'on en croit Walter Mischel (1992). Ainsi, les théoriciens de l'humanisme évoquent la tendance saine à développer pleinement (ou à « réaliser ») son être propre, en dépit parfois des forces sociales qui s'y opposent.

Il serait plus approprié de parler du *soi au pluriel**, car différents théoriciens lui ont fait revêtir plusieurs formes (tableau 9-I). Certaines théories s'attachent à nos motivations pour nous créditer d'une valeur positive à la fois dans la sphère intime et dans notre présentation extérieure. Les théories cognitives s'intéressent, quant à elles, aux différentes sortes de connaissances que possède le soi. D'autres encore considèrent l'évolution du soi à travers le temps et s'efforcent de comprendre comment l'individu parvient à sa mesure la plus haute. Récemment, plusieurs critiques ont relevé que nos descriptions psychologiques du soi reflètent les limites de nos approches, au sein de la pensée occidentale classique. Selon eux,

* N.d.T. : selves au lieu de self.

on surévalue l'individualisme et le rationalisme, sans prêter suffisamment d'attention aux liens entre les individus ou à des faits sociaux de plus grande portée (Cushman, 1990 ; Hermans, Kempen & van Loon, 1992 ; Smith, 1994).

S'il fallait trouver une définition globale du **soi**, celle-ci devrait être très générale en raison du caractère disparate des approches en ce domaine. Peut-être la définition de Constantine Sedikides est-elle l'une des plus appropriées. « Le soi est, pour la personne, la représentation mentale de l'information qu'il ou elle possède en propre. » (Sedikides, 1992, p. 273) Le soi n'est, cependant, pas seulement d'ordre cognitif. D'autres chercheurs (ainsi Pratkanis & Greenwald, 1985) considèrent l'affectivité comme également pertinente ; des sentiments positifs et/ou négatifs affectent le soi.

Valorisation de soi-même

Les représentations mentales que nous avons de nous-mêmes sont rarement neutres. L'**estime de soi** représente le sens positif de la valeur personnelle : on peut la mesurer à l'aide de divers autoquestionnaires. Les questions figurant sur ces échelles ne sont pas spécialement subtiles. Considérez les items suivants (cités par Overholser, 1993) :

« Dans l'ensemble, je suis content de moi. »
« Toutes choses prises en compte, je me coterais franchement haut. »
« J'ai une très grande confiance en moi. »

Si on les compare aux tests projectifs plus affinés, ou même à beaucoup de questions à choix multiples non dénuées d'ambiguïtés, ces items expriment clairement ce qu'ils veulent signifier.

Outre l'estime de soi totale, ou globale, les chercheurs ont aussi évalué l'estime de soi des individus en différents domaines, comme l'estime de soi sexuelle (Wiederman & Allgeier, 1993), l'estime de soi sociale et l'estime de soi universitaire. James Overholser relève que, parmi les étudiants en psychologie masculins, la réussite d'une tâche influait davantage sur l'estime de soi que chez les femmes, pour qui les relations sociales et les qualités personnelles comptaient davantage (Overholser, 1993). Des différences similaires selon le sexe ont été retrouvées dans d'autres études. Ces dernières attestent que l'estime de soi globale est plus élevée chez les hommes (Skaalvik, 1986). En dépit de ces disparités, on trouve parmi les adolescentes douées et talentueuses une estime de soi renforcée par deux facteurs : les aptitudes féminines classiques telles que la virtuosité artistique et des activités traditionnellement masculines, comme les capacités athlétiques et les dons en mécanique (Hollinger & Fleming, 1985, 1988). L'estime de soi peut donc avoir différentes sources chez des individus différents. On simplifie parfois à outrance en évoquant l'estime de soi dans le seul contexte général ; il faut considérer son fondement dans le cadre d'activités spécifiques.

Des scores élevés à un test sur l'estime de soi ne s'interprètent pas toujours de la même façon. Certains individus atteignent des scores élevés parce que leur idée d'eux-mêmes est authentiquement sur les hauteurs. D'autres choisissent des réponses élevées sur ce trait pour se défendre contre les doutes qui les assaillent à leur insu. D'autres encore révèlent des scores élevés pour cause de narcissisme

(considération grandiose mais irréaliste d'eux-mêmes) (Raskin, Novacek & Hogan, 1991). Seule l'estime de soi élevée authentique correspond à une personnalité mentalement saine ; les manifestations défensives et narcissiques sont le contraire de la santé. Il n'est pas aisé de différencier ces schémas à l'aide des seuls questionnaires d'auto-évaluation, mais on peut reconnaître les réactions défensives par différents signes : les paumes moites, le rougissement ainsi que d'autres expressions de l'émotion. L'estime de soi élevée de nature défensive s'accompagne souvent de réactions physiologiques ; les individus dont l'estime de soi n'est pas défensive ont, en général, une apparence plus calme (Epstein, 1985).

Conserver son estime de soi

La vie en société nous conduit à nous évaluer de façon positive ou négative (voir Leary et al., 1995). Quand les autres pensent du bien ou du mal de nous, nous intériorisons souvent ces messages en les faisant devenir des aspects de notre propre représentation de nous-mêmes. En outre, nous nous efforçons souvent de produire une bonne impression sur autrui, en nous présentant à notre avantage pour créer des effets positifs : en retour, nous accroissons le sentiment de notre valeur propre. Les individus dont l'estime de soi est peu assurée doivent lutter de toutes leurs forces pour soutenir le sentiment de leur valeur propre dans les situations qui s'offrent à eux (Kernis et al., 1993).

La réussite renforce l'estime de soi. William James (1890/1950), dont la pensée sur le soi a été centrale en psychologie durant des décennies, décrit par cette équation à présent classique l'estime de soi :

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Réussite}}{\text{Ambitions}}$$

Cette équation pose que l'estime de soi résulte de l'accroissement des succès ou du frein des aspirations ou « ambitions ». James donne l'exemple de personnes qui seraient plus heureuses si elles ne s'imposaient pas l'objectif d'aimer la musique classique dans le seul but d'impressionner autrui. Pouvez-vous citer un exemple tiré de votre propre expérience, dans lequel votre estime de vous-même s'est vue réduite en raison d'ambitions ou d'aspirations irréalistes ?

Les psychologues modernes ajouteraient que nous pouvons aussi maintenir constante l'estime de soi par une pensée positive. Nous employons alors des stratégies d'*autorenforcement*, à savoir rechercher une information de nature positive sur nous-mêmes et interpréter une information ambiguë sous le jour le plus favorable (Markus & Wurf, 1987 ; Sedikides, 1993 ; Taylor & Brown, 1988). Les chercheurs découvrent que la plupart des individus se rappellent mieux leurs succès que leurs échecs et attribuent à leurs réussites des raisons qui les servent eux-mêmes. Nous réclamons le mérite de nos dons et de nos efforts ; nous **évitons, en revanche, d'assumer la responsabilité de nos échecs : ils sont dus à la déloyauté des autres ou à la malchance.**

Bénéfices d'une estime de soi élevée

Le moral et l'estime que l'on s'accorde réagissent l'un sur l'autre. Lorsque les individus s'évaluent négativement, ils éprouvent des affects désagréables comme

la honte, la gêne et des sentiments d'infériorité. L'inverse est également vrai : quand notre moral est momentanément bas, des souvenirs sombres nous reviennent à l'esprit, des jugements, ainsi que d'autres éléments appartenant au soi (Sedikides, 1992). S'estimer soi-même à un haut degré, attribuer à nos actions des causes qui nous servent et puissent soutenir notre propre estime, contribuent au bien-être affectif, nous protègent de la dépression et de l'angoisse (Greenberg et al., 1992 ; Haaga, Dyck & Ernst, 1991 ; Luthar & Blatt, 1993). Lorsque des individus à l'estime de soi faible ont mauvais moral, ils sont plus enclins à s'adresser des critiques à eux-mêmes que ceux dont l'estime de soi est haute ; leur risque de dépression en est accru (Brown & Mankowski, 1993). Une estime de soi basse influe sur les interactions sociales de plusieurs façons. La jalousie est plus commune parmi les sujets à faible estime de soi (Stewart & Beatty, 1985) et les messages tendant à les influencer les atteignent davantage (Rhodes & Wood, 1992).

En général, les aperçus positifs de soi-même vont davantage dans le sens de l'adaptation, même s'ils ne sont pas pleinement réalistes parfois (Taylor & Brown, 1988, 1994). La plupart des individus nourrissent des illusions positives sur eux-mêmes : ils se jugent mieux pourvus que les autres – en meilleure santé, plus heureux, plus aptes à réussir, etc. – même quand ce n'est pas le cas. Les illusions positives favorisent l'adaptation de plusieurs façons. Lorsqu'ils s'attendent à réussir, les individus sont plus tenaces dans la poursuite de leurs objectifs face aux obstacles, et ils sont plus efficaces, sans connaître la distraction du doute sur soi-même. Combien d'espoirs de l'athlétisme continueraient-ils à s'entraîner pour les championnats ou combien d'étudiants viseraient-ils les programmes de qualification s'ils n'estimaient pas leurs chances de succès au-dessus de la moyenne ? Les individus dont l'estime de soi est basse sont moins enclins à céder aux douces illusions (Brown & Mankowski, 1993). Bien sûr, des attentes irréalistes exceptionnellement hautes et inflexibles peuvent aussi altérer l'adaptation (Dweck, 1991). À la suite d'une accumulation notable d'expériences décourageantes, l'athlète professionnel en herbe ou l'étudiant en doctorat doivent changer d'objectifs ou de ce que William James a appelé des « ambitions », et tendre vers la réalité.

En bon nombre de circonstances, les individus à forte estime de soi poursuivent des buts appropriés et se montrent efficaces dans leur atteinte. Voyons cependant l'expérimentation suivante : l'expérimentateur décrit l'objectif que vous vous êtes fixé en le situant à un niveau qui garantit « la sécurité de la réussite, sans la pression de l'urgence ». Dans cette circonstance, les sujets à forte estime de soi portent souvent leurs objectifs à des niveaux trop élevés et exécutent une performance réellement moindre en raison de cette pression supplémentaire (Baumeister, Heatherton & Tice, 1993). Jennifer Crocker (1993) signale que les sujets à forte estime de soi, et mis en situation d'échec lors du passage **d'un test évaluant la sensibilité sociale, faisaient appel à des comportements plus négatifs que les autres. Cela signifie que pour se souvenir de deux douzaines d'af**firmations distinctes sur autrui dans un test de mémoire, ils étaient plus enclins à se souvenir d'assertions négatives (« Mary était dans le dernier quart des reçus à **l'examen universitaire ») que d'assertions positives (« Joe a obtenu le score le plus** haut au test de chimie de fin de semestre »). Les sujets à l'estime de soi modérée ou basse n'ont pas montré ce schéma : une estime de soi élevée porte donc davantage les individus qui la possèdent à la défendre, par rapport à ceux qui

manifestent des traits négatifs. Roy Baumeister et ses collaborateurs (Baumeister, Tice & Hutton, 1989) considèrent que l'estime de soi, quand elle est haute, pousse notablement à offrir une image de soi renforcée et parée de succès. En revanche, une faible estime de soi engage à se prémunir contre les périls ou les échecs.

Estime de soi dans différents groupes de populations

L'estime de soi, comme beaucoup de traits de la personnalité, n'est pas également répartie parmi les divers groupes humains qui constituent le monde. L'étude des formes d'estime de soi selon la race et le genre permet de s'initier aux processus par lesquels ce phénomène nous modèle.

Minorités On pourrait s'attendre à ce que les individus appartenant à des groupes privilégiés jouissent d'une meilleure estime de soi, grâce aux retombées de l'image positive dont leur groupe bénéficie en société ; ce n'est pourtant pas le cas. Au contraire, la recherche ne retrouve pas d'estime de soi moins haute dans les groupes moins favorisés que dans le reste de la population (Crocker & Major, 1989). Jennifer Crocker et Brenda Major (1989) avancent plusieurs mécanismes autoprotecteurs pour expliquer le fait suivant : selon la plupart des études, les membres des groupes faisant l'objet d'une stigmatisation, comme les minorités raciales, les personnes handicapées et les homosexuels, n'ont pas une estime de soi basse. Tout d'abord, il se pourrait qu'ils comparent leurs propres réussites ou échecs avec le niveau bas de leur groupe, plutôt qu'avec les niveaux élevés de la société dans son ensemble. De la sorte, l'identification avec un groupe dévalorisé ou stigmatisé protégerait l'estime de soi individuelle. En outre, lorsque des personnes faisant l'objet d'une stigmatisation sont en butte à des traitements négatifs, elles peuvent en rendre responsable leur groupe lui-même plutôt que de les interpréter dans le sens d'insuffisances personnelles. Ces facteurs, ainsi que d'autres mécanismes, sont de nature à protéger l'estime de soi individuelle.

Bien que l'estime de soi des Afro-Américains soit aussi élevée que celles des Américains blancs (plus haute, dans certaines études), les expériences qui semblent participer à l'estime de soi se rangent en deux groupes. Selon une recherche faite sur des étudiants appartenant à des classes moyennes, les autodescriptions de l'apparence physique sont plus étroitement associées à l'estime de soi chez les adolescents ; chez les garçons afro-américains, le contrôle de soi semble le plus important, tandis que la popularité l'emporte chez les filles afro-américaines (Tashakkori, 1993). Bien que ces associations spécifiques soient susceptibles de varier d'un groupe à l'autre, le message général semble clair : la base de l'estime de soi est variable ; elle varie d'un groupe à l'autre comme elle varie d'une personne à une autre.

Le Genre Ce qui fait qu'un homme se sent bien dans sa peau est souvent différent quand il s'agit d'une femme. Bien que l'on exagère facilement les éléments qui diffèrent selon les sexes, un point de vue bien répandu – les hommes sont plus individualistes et les femmes plus sociables – a également été utilisé pour saisir la notion d'estime de soi dans les deux sexes (Josephs, Markus & Tafarodi, 1992). Si la société évalue les hommes en fonction de leurs performances individuelles, ces derniers se trouveront socialement approuvés et apprendront à acquérir une haute idée d'eux-mêmes par rapport à leurs performances individuelles. En revanche, en attendant des femmes un engagement plus important dans les tâches communes, la société enseigne à ces dernières à fonder leur estime de soi sur l'interdépendance et les liens interpersonnels. L'estime de soi dépend en partie des normes qui affectent le genre de la personne dans une société donnée.

Ces vues se trouvent confirmées par des études expérimentales : les hommes, mais non les femmes, s'attribuent des capacités uniques quand leur estime de soi est élevée ; ils exagèrent la rareté de leurs facultés athlétiques ou universitaires. Lors d'un test de mémoire, les femmes à l'estime de soi élevée ont amélioré leurs performances lorsqu'elles associaient des mots avec leur meilleur(e) ami(e) : ceci confirme l'importance des relations interpersonnelles pour elles (Josephs, Markus & Tafarodi, 1992).

Comment nous nous présentons aux autres

Par l'expression de **présentation de soi-même,** on évoque nos efforts pour apparaître de façon avenante aux autres. La métaphore théâtrale est parfois appliquée à ce concept : nous sommes des acteurs et les autres, que nous cherchons à impressionner, sont notre public. Certaines présentations de soi-même dignes d'acteurs véritables ne font pas que convaincre les autres : elles peuvent aussi changer les propres autoperceptions de l'acteur lui-même (McKillop, Berzonsky & Schlenker, 1992 ; Tice, 1992). Nous pouvons donc nous identifier aux rôles que nous jouons. Nous sommes parfois convaincants pour notre public ; parfois, nous apprenons les rôles que ce dernier attend de nous. La recherche confirme cette dualité : elle indique que les étudiants de collège finissent par correspondre à la perception de leur camarade de chambre à la longue, à la fois parce qu'ils ont changé et parce que la perception de leur camarade change elle-même afin de réduire l'écart entre eux (McNulty & Swann, 1994). Les critiques d'autrui ou le rapport d'impressions négatives peuvent entamer nos défenses, en nous forçant, cependant, à plus d'honnêteté envers nous-mêmes (Baumeister & Cairns, 1992).

La présentation de soi-même met en branle tout une série de ressorts affectifs. Barry Schlenker et Mark Leary (1982) pensent que l'*angoisse sociale* intervient lorsque nous voulons faire impression sur les autres mais que nous ne nous attendons pas à réussir. Selon le sociologue Erving Goffman (1967), la *difficulté* résulte de notre conscience que la présentation espérée de nous-mêmes n'a pas atteint son but. Cette difficulté possède un lien avec l'angoisse sociale mais n'est pas identique (Miller & Leary, 1992). Les émotions positives, bien sûr, comme la fierté, peuvent aussi être l'aboutissement de l'autoprésentation.

Les individus ont recours à diverses stratégies pour se présenter de façon efficace. Le comportement franc est plus aisé à contrôler que les conduites subtiles et non verbales des expressions du visage et des mouvements du corps qui accompagnent l'émotion. Ceux qui peuvent contrôler les signes des plus fins, comme les politiques et les vendeurs expérimentés, possèdent un avantage stratégique dans cet exercice : produire l'impression désirée sur les autres (DePaulo, 1992).

Deux traits de personnalité ont abondamment servi à évaluer les différences individuelles dans la mise en valeur du soi en tant qu'objet social. Ces traits, l'autogouvernement et la conscience de soi en public, sont propres aux individus conscients d'eux-mêmes, tels des acteurs sur la scène de la vie.

Autogouvernement

Alors que mon fils était à l'âge du jardin d'enfants, j'étais un jour en train de le gronder en criant très fort quand le téléphone retentit. Je répondis et, à la fin de la conversation, mon fils me regarda plein de stupeur et dit : « J'ai cru que tu étais folle. » Il ne pouvait pas comprendre mon brusque passage de la colère à un ton de voix amical. En tant qu'adulte, bien sûr, je savais qu'il convenait, au lieu de crier au téléphone, de lancer un « bonjour » amical, quel que fût le degré de ma colère, car les adultes contrôlent l'expression de leurs émotions en fonction de leur interlocuteur. (Mon fils ignorait, par ailleurs, que ma colère était exagérée par calcul, pour l'impressionner.)

Pour produire intentionnellement une impression précise sur quelqu'un, il faut connaître la façon dont les autres vous perçoivent. Mark Snyder (1974) estime que les individus varient dans le trait de l'**autogouvernement.** Ce trait comporte l'auto-observation et l'autocontrôle de l'expression comportementale, ainsi que la présentation de soi. Les sujets, dont l'autogouvernement présente un niveau élevé, sont sensibles aux signes sociaux indiquant quel comportement conviendrait à une situation donnée. Ils savent comment ils apparaissent aux autres et modifient leur comportement grâce à leur connaissance du comportement approprié, dans une situation précise, pour créer l'impression désirée. Cela les conduit à se comporter différemment en diverses circonstances en fonction de leurs interlocuteurs. Les sujets d'un niveau élevé sur ce trait sont plus efficaces que ceux dont le niveau est bas, lorsqu'ils tentent de tromper autrui (DePaulo, 1992). Ils cachent les expressions de bonheur personnel si ces dernières paraissent socialement indésirables, par exemple, en présence d'autres sujets réussissant moins bien lors d'une tâche expérimentale compétitive sur la pensée complexe (Friedman & Miller-Herringer, 1991). Au contraire, les sujets de niveau bas se comportent plus logiquement d'une situation à l'autre, et leur comportement reflète de façon plus exacte leurs sentiments présents. Un chercheur décrit ainsi les impressions individuelles d'un sujet de niveau élevé en autogouvernement comme « un être vraiment social, passé maître en communication interpersonnelle et ordonnateur convaincu de sa propre présentation ». En revanche, le sujet de niveau bas est vu comme « un individu cohérent avec lui-même, entrant en relation avec autrui d'une façon directe, qui reflète son moi profond » (Larkin, 1991, p. 19).

L'autogouvernement peut se révéler comme un trait hautement adapté lorsqu'il favorise une présentation de soi stratégique. Prenons, par exemple, l'action d'acheter une voiture : le fait de se montrer enthousiaste au sujet d'une voiture, ou découragé par le prix d'une autre et ainsi de suite, peut influer sur le résultat de la négociation. Le sujet à l'autogouvernement de niveau élevé peut aussi, malheureusement, être plus sensible à l'image d'une publicité qu'à sa qualité (Zuckerman, Gioioso & Tellini, 1988) ; il attachera alors du poids à certains choix à partir de considérations superficielles. Le vendeur de la voiture peut aussi

TABLEAU 9-II **Caractéristiques des partenaires potentiels préférés des sujets dont le niveau en autogouvernement est haut ou bas**

Niveau élevé	*Niveau bas*
Ressources financières	Digne de foi et loyal
Attrait physique	Honnête
Intérêts d'ordre récréatif	Gentil et obligé
Séduction d'ordre sexuel	Responsable
Statut social	Niveau similaire d'éducation
	Valeurs et convictions similaires

D'après la documentation de Jones, 1993.

acquérir plus d'efficacité s'il (ou elle) est capable de contrôler l'expression de ses émotions, de sa présentation personnelle en tant que professionnel, personne honnête, etc. Au-delà de ces négociations d'ordre commercial, l'autogouvernement favorise l'estime de soi et l'amitié, au moins chez les garçons : dans l'enfance, leurs amitiés impliquent des groupes plus importants que chez les filles, ainsi qu'une adresse plus grande dans la présentation de soi (Musser & Browne, 1991). Chez les étudiants de collège, les sujets de niveau élevé sur ce trait choisissent leurs camarades intimes à partir de motivations internes, telles que l'image dégagée par leur partenaire ; les sujets de niveau bas sont davantage soumis à des motivations internes, comme le partage des valeurs et des convictions (Jones, 1993) (tableau 9-II).

On mesure les différences individuelles en autogouvernement par un questionnaire d'auto-évaluation vrai-faux mis au point par Mark Snyder (tableau 9-III) ainsi que par les révisions de cette échelle (Gangestad & Snyder, 1985 ; Lennox & Wolfe, 1984 ; Shuptrine, Bearden & Teel, 1990). Les scores moyens réalisés par plusieurs groupes confirment la description de l'autogouvernement par Snyder. Les acteurs doivent suivre leur effet sur le public : sans surprise, les acteurs de théâtre obtiennent un score élevé à l'Échelle d'Autogouvernement [Self-Monitoring Scale], 18,4 sur 25 points possibles. Des patients d'hôpitaux psychiatriques, dont on connaît le peu de réussite dans la présentation personnelle en société, n'ont obtenu en moyenne que 10,19 sur 25. Des étudiants de l'université de Stanford se sont classés entre ces deux groupes (Snyder, 1974).

TABLEAU 9-III **Exemples d'items évaluant le trait d'autogouvernement**

1. Je ferais probablement un bon acteur.
2. **Dans les soirées, je laisse les autres faire des plaisanteries et raconter des histoires. (Le contraire fait également l'objet d'un score.)**
3. Lorsque je ne sais pas comment me conduire dans certaines situations en société, j'observe le comportement des autres pour en tirer des indications.

D'après Snyder, 1974. Ces items illustrent trois facteurs souvent rapportés dans les études d'analyse factorielle d'autogouvernement : respectivement la Conduite, l'Extraversion ainsi que des facteurs de Commandement aux autres.

Plusieurs chercheurs ont soumis l'Échelle d'Autogouvernement à l'analyse factorielle, pour déterminer si elle constitue une échelle à une dimension ou si (comme ils l'ont découvert) elle en contient plus d'une (ou plus d'un facteur). On évoque souvent trois facteurs : la Capacité d'action, l'Extraversion et le Commandement aux autres (par exemple, Briggs, Cheek & Buss, 1980). Richard Lennox (1988) signale que l'autogouvernement a deux potentialités : il peut aider l'individu à atteindre des objectifs positifs ou remplir une fonction de défense ; c'est pourquoi Lennox distingue deux facteurs indépendants. L'un, qu'il nomme Autocontrôle acquis, représente une attitude confiante et tournée vers le rapprochement avec les autres : la personne cherche à produire une impression sur autrui qui lui vaudra des gratifications d'ordre interpersonnel. L'autre facteur, appelé Autocontrôle protecteur, a pour but d'éviter le rejet social. Les individus de type protecteur sont angoissés en société ; leur estime de soi est basse. La plupart des chercheurs doutent que l'autogouvernement ne se compose que d'un simple trait unidimensionnel. Ces sujets à l'autogouvernement élevé ne contrôlent pas tous leur comportement de la même manière ou pour les mêmes raisons. La clarification de ces divers processus est, pour les chercheurs, un défi permanent.

La conscience de soi en public

Le trait de **conscience de soi en public** renvoie à la conscience du soi comme objet social (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975). Les sujets qui obtiennent des résultats élevés à cette échelle se décrivent comme préoccupés par leur apparence et par le fait de produire une bonne impression sur les autres. À un stade intermédiaire, chacun s'éprouve virtuellement conscient de soi en public, devant un auditoire ou devant une caméra (Buss, 1980). En le prenant en tant que trait, l'évaluation estime le point auquel un individu est conscient de soi en public, même hors de ces situations spécifiques.

La conscience de soi en public fut d'abord décrite comme un facteur parmi d'autres dans un questionnaire plus ample destiné à évaluer la conscience de soi en général. Allan Fenigstein, Michael Scheier & Arnold Buss (1975) mirent au point une évaluation de la conscience de soi caractéristique des individus très intuitifs et que la psychothérapie a pour but de développer. Ces chercheurs ont créé une évaluation à 38 items, l'Échelle de Conscience de Soi [Self-Consciousness Scale], qui comporte trois facteurs (tableau 9-IV). En plus du facteur de *conscience de soi en public* tout juste décrit, ils ont aussi découvert le facteur d'*angoisse sociale,* qui comporte des problèmes de timidité et de nervosité dans certaines situations en société et peut être vu comme un facteur de conscience de soi en public chargée d'angoisse (voir Bruch, Hamer & Heimberg, 1995). Le troisième facteur, la *conscience de soi privée,* se réfère à une dimension tout à fait différente, que nous allons à présent examiner.

Se connaître soi-même

Que savons-nous sur nous-mêmes ? Quel genre d'information sur nous-mêmes recherchons-nous ? Les réponses théoriques varient : nous voulons une information précise ou bien qui renforce notre image de nous-mêmes en reflétant la complexité de nos motivations dans la connaissance de soi (Strube, 1990).

TABLEAU 9-IV **Exemples d'items qui mesurent trois facteurs de conscience de soi**

Conscience de soi en public
Je me préoccupe généralement de faire une bonne impression.
Je suis anxieux de savoir ce que les autres pensent de moi.
Angoisses d'origine sociale
Je suis très facilement embarrassé.
Je suis anxieux lorsque je parle devant un groupe de personnes.
Conscience de soi privée
Je réfléchis beaucoup sur moi-même.
Je suis généralement attentif à mes sentiments intimes.

Adapté de Fenigstein, Scheier & Buss, 1975.

Comment obtenons-nous cette information ? Pour la plupart, les psychologues décrivent les interactions sociales avec autrui comme la source majeure de l'information sur le soi. Lorsque les autres nous traitent bien ou mal, cela reflète (pensons-nous) notre valeur et nous obtenons davantage d'informations encore en nous comparant avec les autres, processus appelé *comparaison sociale.* Qu'en est-il de l'expérience directe des processus internes, à savoir l'introspection ? Bien qu'un tel savoir sur soi fasse moins l'objet d'un débat en psychologie générale, ce que nous appellerions la « quête de l'âme », cet élément a souvent constitué une partie de la littérature sur le soi. Quelques écrivains vont très loin et se réfèrent à un « soi spirituel », que l'on peut connaître directement par l'expérience (Tloczynski, 1993).

Certes, la connaissance de soi est souvent considérée comme la clef de la sagesse : mais nous connaissons-nous réellement ? La plupart d'entre nous surpositivent ce domaine ; nous nous regardons nous-mêmes comme meilleurs que ne le font les autres. Plus précisément, il existe, cependant, des différences individuelles importantes ; aussi pouvons-nous acquérir de nous-mêmes une conception meilleure ou pire que celle que nous donnent les autres (John & Robins, 1994). Selon les chercheurs, les sujets qui savent clairement qui ils sont (quels traits de personnalité ils possèdent) tendent également à posséder une haute estime de soi (Baumgardner, 1990 ; Campbell, 1990). Lors d'études expérimentales, on utilise une stratégie de coïncidence type où se rencontrent, chez des étudiants, une image de soi claire et une haute estime de soi. Lorsqu'ils font des choix de voitures ou de restaurants, ces étudiants sont davantage susceptibles de choisir ceux qui ont été décrits comme leurs préférés par des sujets dont le profil personnel rencontre le leur. Les sujets dont l'estime de soi est basse sont moins susceptibles de réaliser cette action, probablement (selon les chercheurs) parce que leur propre image de soi est moins claire (Setterlund & Niedenthal, 1993).

Conscience de soi intime

Alors que le soi dans son ensemble peut être connu des autres, certaines parties du soi ne peuvent l'être que directement par l'individu lui-même. Ces aspects constituent le *soi intime* ; et leur conscience représente la **conscience de soi**

intime. Chacun d'entre nous expérimente l'accroissement de l'état temporaire de la conscience de soi intime lorsque l'on est engagé dans des activités d'introspection comme le fait d'écrire son journal, tout comme la conscience de soi en public augmente lorsque l'on se trouve sur une scène (Buss, 1980). Les différences individuelles se manifestent dans la mesure où cette conscience de soi intime existe, que ce soit en présence ou en dehors de telles conditions. La conscience de soi intime constitue un trait aussi bien qu'un état. Les questions classiques permettant d'évaluer la conscience de soi intime sont relatives à la conscience des fantasmes et de l'humeur.

La conscience de soi intime implique cependant davantage qu'une introspection. Elle se corrèle avec la conviction de phénomènes paranormaux tels que la télépathie (Davies, 1985) et la psychose sur l'Échelle de Personnalité d'Eysenck [Eysenck Personality Scale] (Darvill, Johnson & Danko, 1992) ; on a également montré la relation de cette échelle avec les phénomènes paranormaux. Si, dans la conscience de soi intime, il peut apparaître que les individus se retirent dans leur propre monde, oblitérant la réalité sociale, ce n'est en général pas le cas. Consciences de soi en public et intime sont positivement corrélées, de telle sorte que beaucoup de personnes dont la conscience de soi intime est élevée ont également une conscience de soi en public de niveau élevé. (Ce sont, après tout, des traits séparés plutôt que des pôles alternatifs d'une seule et même dimension.) On démontre expérimentalement que les sujets dont la conscience de soi intime est importante, changent effectivement leur comportement afin d'offrir en public une image d'eux-mêmes particulière : celle d'individus autonomes et non conformistes (Schlenker & Weigold, 1990).

La conscience de soi intime nous procure-t-elle une connaissance de nous-mêmes plus fine ? Certains chercheurs le pensent. Les sujets dont la conscience de soi intime est élevée répondent aux auto-évaluations de façon plus fiable (Hjelle & Bernard, 1994), et des questionnaires prédisent un comportement meilleur chez eux que chez les sujets dont la conscience de soi intime est basse (Underwood & Moore, 1981). Avant d'accorder un trop grand crédit à l'affirmation que la conscience de soi intime procure une conscience de soi précise, cependant, il nous faudrait nous demander si nous savons réellement ce que représente la précision pour un individu. Malheureusement, les chercheurs se reposent beaucoup trop souvent sur des auto-évaluations de comportement, davantage que sur le comportement lui-même (Osborne, Maguire & Angus, 1987). Il est possible que la conscience de soi intime prédise des *rapports* logiques de comportement mais non pas le comportement réel, puisque les auto-évaluations ne sont pas toujours précises. Ainsi, des étudiantes de collège dont la conscience de soi intime est élevée déclarent livrer davantage d'informations à caractère personnel à des inconnus dans une expérimentation de laboratoire ; mais ceci ne fut pas confirmé lorsque les collaborateurs évaluèrent le point auquel ces personnes s'étaient livrées (Reno & Kenny, 1992). Néanmoins, il est **intéressant de méditer sur la question de savoir si certains d'entre nous connaissent leur vrai soi mieux que les autres.**

Le concept de soi

L'expression de **concept de soi** évoque le savoir d'une personne sur le soi. Au contraire de l'estime de soi, qui est évaluative, le concept de soi est descriptif.

Comment répondriez-nous à la question « Qui suis-je ? » ? Les chercheurs ont collecté des réponses classiques qui reflètent une série de caractéristiques du concept de soi. Quelques-unes de ces réponses reflètent l'impact des rôles sociaux sur le concept de soi : « Je suis un étudiant » ; « Je suis un parent ». D'autres réponses reflètent des aspects plus intimes du soi : « Je suis en conflit avec quelqu'un » ; « Je suis heureux ». Les chercheurs ont créé une quantité de schémas de cotations afin de catégoriser les réponses à cette simple question, « Qui suis-je ? » (Gordon, 1968). Plus récemment, les psychologues cognitifs ont décrit le concept de soi comme un prototype (catégorie particulière qui décrit ce qui est typique ; voir chapitre 2). Le concept de soi d'un sujet est un point d'ancrage important pour la pensée (Markus & Wurf, 1987). Vous dressez sans doute l'oreille lorsqu'une lecture ou le thème d'une conférence touche un point pertinent en vous ; et il vous est plus facile de vous souvenir de ce que quelqu'un a dit à votre sujet plutôt que sur un thème qui vous touche moins personnellement.

Point de vue de la psychologie cognitive Hazel Markus (1977) a contribué de façon déterminante aux théories cognitives sur le soi. Son concept de **schéma personnel** décrit le concept de soi en tant que structure cognitive. Markus définit les schémas personnels comme « des généralisations cognitives sur le soi, dérivées de l'expérience, et qui organisent et guident le processus d'informations reliées au soi, contenu dans les expériences sociales d'un individu » (Markus, 1977, p. 64). Par exemple, si on vous a critiqué dans le passé pour avoir exprimé votre opinion, vous pouvez penser que vous allez susciter une opinion fausse ou impopulaire chez les autres ; et vous hésiterez probablement à donner votre avis dans des situations ultérieures. Ce doute de soi sur vos opinions est un exemple de schémas personnels. Vous aurez d'autres schémas personnels dans d'autres domaines. Peut-être pensez-vous aussi de vous-même que vous êtes un bon athlète, un ami loyal ou quelqu'un qui n'a pas le sens de la musique.

Markus appelle « schématiques » les individus qui présentent une catégorie de schémas personnels dans un domaine particulier intéressant le chercheur. Un chercheur intéressé par l'indépendance, par exemple, trouvera utile d'observer les individus schématiques sur ce trait, qui se considèrent comme « indépendants ». Les sujets qui n'ont pas accordé beaucoup d'importance à cet élément ne sont pas schématiques (nous pouvons les appeler « aschématiques ») sur ce trait. Comme ils ne se jugent pas eux-mêmes indépendants, les sujets aschématiques trouvent plus difficile de penser à des occasions où ils se sont montrés indépendants, et ils répondent plus lentement lorsqu'on leur pose des questions au sujet de l'indépendance. Les individus schématiques répondent plus rapidement et rapportent directement des exemples de leur comportement indépendant (Markus, 1977). Bien sûr les chercheurs peuvent être désireux de comparer des sujets qui sont schématiques avec des sujets aschématiques sur n'importe quel autre trait, comme l'amitié, la puissance et ainsi de suite.

Dans la mesure où les schémas personnels se fondent sur l'expérience sociale, les sujets sont susceptibles d'une variété de structures cognitives en ce domaine. Après tout, nous sommes en interaction avec différentes personnes de différentes manières, et il est improbable qu'elles se montrent unanimes dans leurs messages à notre sujet. Ceci pose une question fondamentale sur laquelle les scientifiques se sont interrogés dès l'aube des débats psychologiques sur le soi : le soi représente-il une entité homogène ou bien une collection de « sois » variés ?

Sont-ils un ou plusieurs ? Pensons-nous à nous-mêmes comme à un tout unifié ? Ou bien imaginons-nous que nous sommes composés de différents éléments incomplètement intégrés ? Il y a plus de cent ans, dans son ouvrage classique *Les Principes de la psychologie*, William James (1890/1950) ouvrit un débat appelé « le paradoxe du soi multiple » (Knowles & Sibicky, 1990). D'un côté on présente différents sois à divers groupes d'individus. Le soi connu de nos amis n'est pas le même que celui que connaît notre famille. D'un autre côté nous éprouvons un sentiment d'identité et de continuité du soi dans le cours de notre conscience.

Plusieurs sois Les théoriciens ont reconnu que le soi varie d'une interaction à l'autre. Ceci se produit pour la raison que le **soi social** se crée à travers l'interaction sociale, et que chacune des interactions différentes crée un soi social différent. William James (1890-1950) a formulé un énoncé classique sur ce problème :

> *À proprement parler, un homme possède autant de sois sociaux qu'il existe d'individus qui le reconnaissent et portent son image dans leur esprit. [...] Mais comme les individus qui se forment ces images se répartissent naturellement en classes, nous pouvons dire pratiquement que cet homme possède différents sois sociaux puisqu'il existe des groupes distincts de personnes à l'opinion desquels il est attaché. Plus d'un jeune, assez réservé devant ses parents et ses professeurs, jure et plastronne tel un petit pirate au milieu de ses jeunes amis « coriaces ». Nous ne nous montrons pas à nos enfants comme à nos compagnons de club, à nos clients comme aux personnes que nous employons, à nos propres maîtres et employés comme devant nos amis intimes. À partir de ces résultats, nous inférons pratiquement une division de l'homme en plusieurs sois. (James, 1890/1950, p. 294)*

D'autres se sont chargés d'élaborer cette position théorique. Erving Goffman (1959) a comparé différents sois individuels avec divers rôles joués par des acteurs. George Herbert Mead (1934), en fonction de ce point de vue symbolique interactif, a décrit le soi comme une construction, à partir d'interactions sociales qu'il a comparées à des jeux. On peut les appeler des scripts, comme « le script du restaurant » qui décrit l'interaction standard impliquée par le fait de commander de la nourriture, de payer et ainsi de suite. Les théories psychologiques modernes décrivent les *scripts interpersonnels* comme des contextes sociaux destinés à comprendre le soi (Baldwin, 1992). Les individus disposent à la fois de scripts culturels communs ainsi qu'individualisés qui définissent les interactions sociales et les significations personnelles qui les intéressent (par exemple, Abelson, 1981 ; Lewis, 1989 ; Tomkins, 1979b). Comme des joueurs dans une petite compagnie théâtrale, nous jouons des rôles selon une série de scripts.

Hubert Hermans et ses collaborateurs (Hermans, 1991 ; Hermans, Rijks & Kempen, 1993) ont mis au point une méthode d'étude autonarrative qui se fonde sur l'idée que le soi consiste en de multiples perspectives. Ils demandent aux sujets de décrire leur existence, depuis le passé jusqu'au futur, à partir de leur propre perspective ainsi qu'à partir de la perspective d'une autre personne qu'ils imaginent, et avec laquelle ils ont poursuivi un dialogue interne durant de nombreuses années. Cet autre imaginé est une partie du soi, preuve que nous ne sommes pas entièrement unifiés. Bien que cette expérience de l'imagination de l'autre ne soit pas caractéristique de chacun de nous, Hermans prétend que l'on décrit mieux le soi comme un ensemble de « je » qui dialoguent entre eux, plutôt que comme un « je » unitaire.

Le soi unifié En dépit du caractère raisonnable que revêt l'argument d'un soi multiple, il apparaît en quelque manière déconcertant. N'attendons-nous pas des autres une certaine logique, c'est-à-dire « qu'ils soient cohérents avec eux-mêmes » ? L'absence de cohérence nous dérange. Lorsque nous disons à quelqu'un « je n'étais pas moi-même, hier », c'est en nous excusant. Des clivages extrêmes, comme ceux des personnalités multiples, s'écartent sans aucun doute de la santé mentale. Peut-être que les théories de sois multiples ou désunis offrent des descriptions inadéquates de la personnalité saine. Quelques théoriciens, s'appuyant fermement sur la théorie d'un soi unifié, manifestent une forte opposition théorique aux sois multiples. Un petit groupe d'entre eux doute même du diagnostic des personnalités multiples (Dell, 1988a, 1988b ; Fadiman, 1993 ; Frick, 1993).

Des théoriciens tels que le célèbre Gordon Allport (1937) ont souvent décrit l'unité de la personnalité comme la marque de la santé mentale. Familièrement, on approuve les « personnalités rassemblées ». Les psychanalystes considèrent les parts clivées de la personnalité comme le résultat de défenses. Le psychanalyste Carl Jung a décrit le Soi (avec une majuscule dans sa théorie) comme l'accomplissement d'une plénitude psychique, produite lorsque les parts conscientes et inconscientes de la personnalité finissent par s'unir : cet objectif n'est atteint que par un petit nombre de personnalités hautement élaborées. L'unité de la personnalité a été décrite à l'aide de métaphores similaires à travers le temps : la continuité d'un courant de conscience (James, 1890/1950) et la cohésion de l'histoire d'une vie (Gergen & Gergen, 1988 ; McAdams, 1990), parmi d'autres métaphores (Knowles & Sibicky, 1990).

La recherche fournit la preuve à la fois de sois multiples et d'un soi unifié. On a demandé à des femmes, sorties du collège 30 ans plus tôt, de se décrire dans quatre rôles : filles, amies, travailleuses et collaboratrices. Le concept de soi variait en fonction du rôle ; ainsi, les femmes se décrivaient comme plus compétentes en tant que travailleuses qu'en tant que filles. En même temps, cependant, une logique à travers les rôles se manifestait également. Les femmes qui s'étaient estimées elles-mêmes de façon élevée sur les traits évalués pour un rôle défini (émotions positives, compétences et dépendance) tendaient également à s'évaluer elles-mêmes à un niveau élevé sur ce trait dans les autres rôles (Roberts & Donahue, 1994). Donc, le soi varie effectivement en fonction des rôles sociaux mais il est en même temps cohérent. Nous sommes davantage susceptibles de remarquer l'incohérence si nous comparons les rôles ou les situations, et la cohérence si nous comparons les individus.

Il peut paraître irréaliste, cependant, de considérer l'unité du soi comme un but final. Carl Rogers (par exemple, Rogers, 1961) a décrit des individus psychologiquement sains comme totalement ouverts à tout moment à l'expérience de changement dans le soi. Michael Bütz (1992) a proposé une révision temporelle du soi unifié en utilisant la métaphore mathématique de la théorie des fractions. Il décrit ainsi un *soi transitoire* qui ne serait que temporairement stable, demeurant constamment ouvert aux changements sous l'action d'influences extérieures. Un tel soi n'est pas « un système clos », que l'on pourrait considérer théoriquement comme stable, mais plutôt « un système ouvert » pouvant être bouleversé par des influences extérieures. Songez à des influences extérieures capables de

disloquer des sois apparemment stables : les catastrophes naturelles, les maladies, ou même des réactions inattendues de la part d'autrui. Ces éléments de réalité suggèrent d'échanger l'image d'un soi stable et unifié contre celle d'un soi en devenir et plein de sens.

Le soi complexe : l'intégration d'un et de plusieurs sois Les deux conceptions ont quelques mérites : un seul ou plusieurs sois. La théorie peut nous guider afin que nous bénéficiions des deux. L'approche personnelle constructiviste, qui s'appuie sur la théorie proposée par George Kelly (1955), a conduit à mettre l'accent sur les évaluations de la *complexité cognitive*. Ces évaluations estiment la capacité d'une personne à utiliser de nombreux et différents concepts afin de se comprendre et de comprendre les autres. Les théoriciens constructivistes de la personnalité postulent que le savoir sur le soi s'organise de façon hiérarchique et qu'un modèle sain comporte une variété complexe de concepts intégrés à un haut niveau hiérarchique ; ainsi, « fier » et « ayant des besoins affectifs » représentent des aspects du concept du plus haut niveau d'« un authentique être humain » ; la diversité dans les concepts offre de la souplesse et l'unité finale fournit la cohésion nécessaire à la santé mentale.

D'un point de vue cognitif, le fait de posséder un schéma personnel complexe apporte davantage de souplesse dans le recueil des informations extérieures. La complexité cognitive permet des jugements plus affinés. Ainsi, des conseillers placés à un niveau cognitif plus complexe ont réalisé moins d'erreurs diagnostiques sur un cas en délibéré, celui d'un patient sur lequel deux troubles différents avaient été effectivement diagnostiqués. Des conseillers d'un niveau moins complexe ont laissé passer le second diagnostic de schizophrénie chez un client dont le QI indiquait un retard mental (Spengler & Strohmer, 1994). La complexité est utile lorsqu'on l'applique à soi aussi bien qu'aux autres. Lorsque les retours d'informations indiquent que nos concepts de nous-mêmes ont été inadéquats, ceux d'entre nous dont l'image personnelle était simple pourront rejeter ces résultats et affirmer que leurs points de vue positifs étaient les points de vue corrects. Ceux dont le schéma personnel était plus complexe pourront intégrer ces retours négatifs dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et par conséquent profiter de l'expérience (Stein, 1994). Un soi complexe amortit les effets inquiétants des événements stressants de la vie (Kalthoff & Neimeyer, 1993 ; Linville, 1987). Une conception de soi complexe semble aussi permettre de modérer ses réactions affectives face aux retours d'information sur notre possibilité d'atteindre des objectifs présents et futurs ; ceux-ci évitent les réactions émotionnelles extrêmes (Niedenthal, Setterlund & Wherry, 1992) et nous aident à nous protéger de la dépression (Evans, 1994). Non seulement ces sujets présentant une haute complexité cognitive sont moins soumis aux échecs, mais ils peuvent même être stimulés de façon à réaliser de meilleures performances ; car **l'échec leur est globalement moins dommageable qu'à ceux dont les concepts de soi sont plus simples (Dixon & Baumeister, 1991).**

La clef d'une santé mentale optimale pourrait bien être le fait de posséder un soi unifié sans être simplifié à l'excès et divers sans être par trop fragmenté. Mais qu'en est-il des aspects pénibles du soi – sont-ils compartimentés en catégories rarement accessibles à la pensée, ou bien se trouvent-ils dispersés parmi les catégories auxquelles nous accédons fréquemment (Showers, 1992) ? Ce modèle de fragmentation en compartiments paraît renvoyer à un conflit, mais il ne le résout pas.

C'est William James (1890/1950) qui fournit une solution au paradoxe du soi parmi de nombreux autres, avec sa distinction entre le « je » et le « moi ». Comme le suggèrent les formes grammaticales, le « je » représente l'aspect actif et exécutif du soi dans la personnalité ; au contraire, le « moi » représente l'objet de réflexion du soi. Il est souhaitable qu'une diversité de mois existe : elle reflète notre capacité à unir différents groupes et différentes sortes d'individus. Si la continuité ou l'unité du « je » est souhaitable, c'est parce que cet élément exécutif de la personnalité (comparable au *moi* freudien) serait autrement soumis au conflit et à l'indécision.

Histoires de vies

L'éminent psychiatre Robert Coles a étudié les vies de nombreux enfants, dans le cadre des changements historiques intervenus en Amérique au niveau des problèmes raciaux au long de plusieurs décennies. Ce chercheur pense que les individus ne peuvent être compris à l'aide de seules abstractions théoriques. Il s'avère également nécessaire d'entendre leurs histoires de vie (Coles, 1989). Ce savant décrit la fonction pédagogique des récits, qui enseigne à des étudiants en psychiatrie à voir au-delà des étiquettes diagnostiques. Les théoriciens, également, découvrent à présent le pouvoir de compréhension de ces récits pour le soi (par exemple, Malm, 1993).

Bien que les récits des individus sur les événements de leur vie passée soient souvent déviés (Ross, 1989), ces souvenirs recouvrent des aspects significatifs de la personnalité. Notre mémoire des événements passés de notre vie peut être ainsi nommée : **mémoire autobiographique.** Alfred Adler (1950), l'un des premiers psychanalystes à avoir proposé des modifications à la théorie freudienne, pensait que la mémoire précoce fournit des intuitions essentielles au caractère unique de la personnalité d'un individu et donne la direction des objectifs vers lesquels le sujet s'efforcera de tendre. Arnold Bruhn dit que la mémoire autobiographique « fournit une identité au soi, particulièrement le soi en relation aux autres et au monde » (1990, p. 95). Ce dernier a mis au point une méthode d'évaluation systématique des souvenirs précoces, dans un but diagnostique destiné à des patients en thérapie (Bruhn, 1992a, 1992b).

La mémoire autobiographique, tout comme la mémoire en général, n'est pas toujours exacte ; au contraire, elle fait l'objet d'une reconstruction au moment du souvenir. Ce dernier est influencé ou, en effet, reconstruit par des facteurs actuels comme l'humeur et les croyances au sujet de la personnalité. Les étudiants déprimés, par exemple, se souviennent davantage de détails d'événements négatifs que ne le font leurs compagnons de chambre non déprimés (McAdams, Lensky, Daple & Allen, 1988). Chez les vétérans du Vietnam souffrant de désordres post-traumatiques liés au stress, les souvenirs traumatiques font intrusion dans la vie quotidienne tandis que l'évocation des souvenirs positifs reste difficile (McNally et al., 1994). Au fur et à mesure que la personnalité change, que se soit au cours d'une psychothérapie ou autrement, les souvenirs subissent souvent des modifications. Certaines thérapies s'attachent de façon spécifique aux souvenirs. On a ainsi tenté d'améliorer la santé psychologique grâce à un programme destiné à des personnes âgées et recensant les événements de leur existence ; ce programme était destiné à revoir les souvenirs autobiographiques de ces personnes dans le but de les aider à résoudre des conflits : ceci fut évalué grâce à l'Inventaire d'Orientation Person-

nelle [Personal Orientation Inventory, POI], évaluation de la réalisation personnelle (Giltinan, 1990).

Selon Dan McAdams, le fait de composer un récit des événements personnels de sa propre vie redonne une identité aux individus (McAdams, 1985 ; McAdams, Lensky, Daple & Allen, 1988). Ces histoires de vie, comme les narrations en général, décrivent les scripts qui unissent le passé, le présent et le futur dans un ensemble cohérent. Les étudiants de collège plus avancés dans l'évaluation de l'identité (sur la base de la théorie d'Erik Erikson) ont des souvenirs plus précoces et se les rappellent plus rapidement que ceux dont les identités sont moins évoluées (Neimeyer & Rareshide, 1991). Les événements qui brisent nos identités bien établies, comme la blessure pour un athlète, peuvent être causes de dépression (Brewer, 1993).

Le développement de l'identité implique le développement d'une histoire de vie chez un individu, depuis l'enfance jusqu'à la période actuelle, en faisant preuve de cohérence et en donnant un sens à son récit. Lorsque les parents parlent à leurs enfants, ils jouent un rôle sur la formation de ces souvenirs autobiographiques (Nelson, 1993). Les parents ont davantage tendance à échanger avec leurs premiers-nés et avec les filles, ce qui explique pourquoi ces enfants rapportent généralement des souvenirs plus précoces (Mullen, 1994). La mémoire autobiographique est également plus précoce parmi les étudiants de collèges américains originaires du Caucase plutôt que parmi les étudiants asiatiques. Quelle peut en être la cause ? Voici une explication : la culture américaine, qui met davantage l'accent sur l'individualité, encourage également davantage le récit chez les enfants. Chez les étudiants américains asiatiques, le milieu ethnique asiatique plus collectiviste encourage le récit d'histoires caractérisant plutôt le groupe familial que l'individu (Mullen, 1994), comme une recherche interculturelle l'a clairement démontré (Triandis, 1989). Les sois que nous devenons sont, pour une large part, les produits de nos histoires de vie.

Se connaître à travers ses sentiments

Seymour Epstein (1985, 1990, 1994), dans sa *théorie du soi cognitive et empirique*, donne un cadre de travail systématique afin de penser les grands problèmes de la théorie de la personnalité. Dans ce système, les histoires à caractère narratif ou histoires de vie, au contraire du discours logique abstrait, sont particulièrement attrayantes (Epstein, 1994). En se fondant sur le travail d'autres chercheurs, comprenant celui de George Kelly (qui a créé une théorie constructiviste personnelle ; voir chapitre 5), Epstein pense que les individus ont des théories personnelles sur le soi et sur le monde. Ces théories jouent un rôle sur l'expérience, y compris les émotions les plus insensiblement perçues (les « vibrations ») aussi bien que les émotions plus fortes et le comportement. Une théorie personnelle du soi n'est qu'une partie d'une théorie de la réalité plus large, laquelle théorie décrit les convictions de l'individu à propos de quatre problèmes fondamentaux (voir Epstein, 1990, p. 167) :

1. Le monde revêt-il un caractère inoffensif ou pénible ?
2. Le monde est-il plein de sens (prévisible, contrôlable et juste) ou non ?
3. Les individus valent-ils la peine que l'on échange avec eux ?
4. Notre soi a-t-il quelque valeur (compétent, bon et digne d'être aimé) ?

Ces conceptions sont de l'ordre de l'« expérience », ce qui signifie qu'elles sont ressenties sur un plan affectif plutôt que pensées rationnellement. En fait, le système empirique pourrait entrer en conflit avec le système de croyance rationnel d'une personne. Par exemple, nous pensons parfois que nous devrions faire quelque chose mais nous ne nous sentons pas capables de le faire. Beaucoup de personnes se sentent plus en sécurité dans une auto que dans un avion, bien qu'elles sachent que, selon les statistiques des accidents, voler est en réalité plus sûr. Les jugements ordinaires irrationnels que portent les sujets peuvent souvent être compris comme les conséquences d'un système empirique plutôt que d'un système rationnel (Epstein et al., 1992).

Beaucoup de ce que nous savons sur le soi est de l'ordre de l'expérience, plutôt que de celui de la raison. Ceci est certainement vrai de ces parts du soi qui remontent à la vie précoce, avant le développement de la pensée rationnelle. Même parmi les étudiants de collège, Peter Salovey a démontré que des changements produits de manière expérimentale dans l'humeur et réalisés à travers des représentations à la fois heureuses et tristes entraînaient les étudiants à porter davantage leur attention sur eux-mêmes (Salovey, 1992). Les convictions de l'ordre de l'expérience ne sont souvent pas conscientes. Epstein note que les individus dont l'histoire comporte un trauma, comme des accidents, la mort d'un parent, la maladie, le viol, se forment souvent une conception fondamentale selon laquelle le soi n'a aucune valeur (Janoff-Bulman, 1989). En dépit de ces forces négatives, les individus sont motivés à accroître leur estime de soi aussi bien qu'à faire des expériences agréables, afin de maintenir un système conceptuel stable et cohérent et à conserver des relations favorables avec les autres (Epstein, 1985).

Développement de son propre potentiel

Le développement du plus haut niveau de santé psychologique est l'objet d'un intérêt extrêmement ancien chez les psychologues étudiant le soi. Les psychologues humanistes, en particulier, ont porté leur attention sur le développement d'un plus haut degré de potentiel du soi. Ces débats portent souvent l'accent sur la *volonté* individuelle, par opposition aux déterminants externes. La recherche d'objectifs ou le comportement volontaire ont fait l'objet d'une grande considération depuis la discussion classique au sujet du soi par William James, qui a écrit que le soi est la source de la volonté (Cross & Markus, 1990).

Se fixer des buts

Des individus s'efforcent de se fixer des objectifs et de devenir le soi qu'ils avaient d'abord imaginé. Alors que nous avons parfois une image claire, consciente de nos buts (comme le fait d'obtenir son diplôme au sortir du collège), d'autres fois nos objectifs ne sont pas verbalisés ou conscients. Les psychologues ont donné à ces buts différentes descriptions.

Le soi idéal Le terme de **soi idéal** évoque ce qu'une personne voudrait être : belle, riche, populaire, etc. Alors que certaines caractéristiques valorisées par notre société ont un impact sur la plus grande partie de nos images propres idéales, le soi idéal qui motive chaque personne est unique. Le théoricien classique Alfred Adler pensait que les individus développent des objectifs fantasmatiques afin de compenser les déceptions des débuts de l'existence ; il suggéra que ces idéaux motivent la personnalité tout au long de la vie (Ansbacher & Ansbacher, 1956). Quelle que soit la source du soi idéal, l'expérience d'un fossé entre ce qui est et ce qui devrait être fait partie de l'expérience commune la plus large.

Il semble que le développement soit renforcé par la sauvegarde d'un soi idéal dans l'esprit et par des efforts constants pour réduire le fossé qui sépare le soi que l'on perçoit sur le moment et le soi idéal auquel l'on aspire. Cette simple formulation, malheureusement, n'explique pas la croissance psychologique de façon satisfaisante. Lorsque les individus s'attachent à la différence qui sépare le **soi réel,** c'est-à-dire ce que nous sommes vraiment dans le présent, et le soi idéal, le résultat aboutit plus souvent à nous déprimer qu'à nous motiver. Un fossé important entre le soi idéal et le soi que les *autres* aperçoivent se transforme en une autre émotion désagréable : l'angoisse sociale (Sánchez-Bernardos & Sanz, 1992).

Carl Rogers (1961), psychologue bien connu et humaniste célèbre, a observé la différence entre le soi réel et le soi idéal : selon lui, cette différence a pu être réduite à la suite d'une psychothérapie. Les patients ont-ils changé de façon à ressembler davantage à leur soi idéal ? Ce ne fut pas le cas. En revanche, leur soi idéal avait changé, devenant davantage conforme à leur soi réel. En d'autres termes, ils avaient fini par s'accepter eux-mêmes.

D'où vient cet idéal ? Guides personnels individualisés E. Tory Higgins fait observer que les individus qui se comparent à des modèles désirables profitent de nombreuses possibilités. Nous comparons-nous avec le soi que les autres (parents ou professeurs, par exemple) voudraient que nous soyons ? Nous comparons-nous avec le soi qui correspond à notre objectif personnel propre, même s'il est différent des points de vue des autres ? Ces images se fondent-elles sur ce qui « devrait » être ou sur un espoir ou une aspiration ?

Higgins distingue ce qu'il nomme trois « domaines » du soi : le soi *réel* (ce que vous estimez être réellement), le soi *idéal* (ce que vous voudriez être idéalement, d'après vos espoirs et vos souhaits), et le soi *moral* (ce que vous devriez être, d'après votre devoir ou vos obligations). Par exemple, un étudiant possédant réellement des habitudes de travail moyennes et obtenant des notes moyennes (soi réel), alors qu'il est tenaillé par le désir de ne rien faire d'autre qu'écrire et devenir l'auteur d'un roman (soi idéal), reconnaît cependant la nécessité d'affronter le quotidien avec ses cours obligatoires et les notes minimums requises (soi moral).

En outre, Higgins fait une distinction : il s'agit de savoir si l'on considère le propre point de vue d'une personne ou si l'on se tient au point de vue d'une autre personne. Ces deux « points de vue sur le soi » peuvent contenir des composantes actuelles, idéales et morales. Notre étudiant hypothétique peut avoir un parent qui croit que l'étudiant va à l'échec (soi réel) et aurait mieux fait de se diriger vers les affaires afin de s'assurer un emploi après l'obtention de ses diplômes (soi idéal) ; mais le choix actuel l'oblige à étudier durant des semestres supplémentaires, et il

Lorsqu'un enfant fait l'expérience de la critique, il demeure un legs dans sa personnalité sous la forme d'un guide interne qui exerce un rôle sur ses réactions affectives et ses efforts ultérieurs dans la vie.

ne lui reste plus qu'à progresser dans la discipline choisie et de travailler dur pour obtenir son diplôme (soi moral). Si l'étudiant s'attache à la différence qui sépare ce qu'il est et ce que ses parents portent comme idéal, il fera l'expérience d'émotions et de motivations différentes de celles qu'il éprouverait s'il se comparait avec ses propres aspirations créatives relatives à l'écriture. La théorie de Higgins met l'accent sur l'impact de ces **guides personnels,** le soi idéal et le soi moral, tels que l'individu ou quelque autre personne les a définis. Les écarts entre le soi réel et le soi moral sont générateurs d'angoisses. Les écarts entre le soi réel et le soi idéal sont générateurs de dépression (Higgins, 1987).

Les individus varient à la fois au regard du contenu spécifique de ces points de vue sur le soi, considéré en soi-même et par d'autres personnes significatives, ainsi que dans la mesure où chaque composante est plus ou moins saillante. Higgins et ses collaborateurs pensent que les premiers-nés ont tendance à se créer des guides personnels plus forts, fondés sur des points de vue appartenant à « autrui », car l'influence des parents sur le premier enfant est plus importante. Ces chercheurs avaient une attente et obtinrent des résultats lui correspondant : les premiers-nés et les enfants uniques présentaient des écarts peu importants entre leur soi réel d'une part et leur soi moral et leur soi idéal d'autre part, probablement parce qu'ils avaient été plus fortement poussés à se conduire en fonction des valeurs parentales. Les premiers-nés et enfants uniques étaient également plus perturbés au plan affectif par ces écarts, que ne l'étaient ceux qui suivaient dans l'ordre des naissances (Newman, Higgins & Vookles, 1992). Bien que les premiers-nés n'aient pas été davantage déprimés ou angoissés que les enfants nés plus tard, leur dépression était plus étroitement liée aux écarts par rapport aux sois idéaux parentaux, et leur angoisse était plus étroitement liée aux écarts par rapport aux sois moraux parentaux.

Une autre étude montre que le guide personnel, par ses indications, permet de retrouver plus rapidement les souvenirs d'enfance et de se rappeler plus

fréquemment les souvenirs associés aux émotions négatives. Ces résultats renforcent l'idée que les guides personnels trouvent leur source dans les expériences infantiles, en particulier les expériences au cours desquelles on a subi des critiques (Strauman, 1990). Selon une théorie de recherche, les enfants décèlent les bases de la critique parentale de manière à l'éviter, et ceci devient la base du guide personnel qui continuera à influencer leur comportement et leur affectivité tout au long de la vie. L'échec à vivre conformément à son guide personnel comporte l'implication d'un manque d'affection et de l'approbation des autres, à partir d'expériences précoces avec les parents ou avec des personnes déterminantes dans le développement de ces guides personnels.

Les guides personnels idéaux et moraux influent sur le comportement de façon différente. Le guide personnel idéal fournit un objectif vers lequel nous tendons (chercher à aborder un problème), au fur et à mesure que nous recherchons plaisir et soins. Le guide personnel moral, au contraire, nous indique ce que nous devons éviter. Nous évitons les écarts par rapport au guide personnel moral, lorsque nous cherchons à éviter la douleur et le danger. Par exemple, le guide personnel idéal peut pousser une personne à paraître « élégante », là où le guide personnel moral dira « ne soit pas stupide ». Au cours d'une expérimentation, Higgins et ses collaborateurs ont démontré que si l'on active le guide personnel idéal en demandant aux sujets d'écrire un texte à propos de leurs espoirs et de leurs objectifs, on les amènera à se rappeler davantage d'incidents relatifs à l'abord d'un problème dans une histoire qu'ils ont lue ; ainsi, celle de quelqu'un qui se lève tôt le matin afin de se rendre à un cours intéressant. En revanche, les sujets dont le guide personnel moral a été activé par la rédaction d'un texte ayant trait au devoir et à l'obligation, se rappelaient davantage d'incidents d'évitement dans la même histoire, par exemple, le fait d'éviter de s'inscrire à un cours alors que l'on en préfère un autre. Lorsqu'ils décrivaient leurs relations d'amitié, les sujets davantage tournés vers les guides personnels idéaux, comme l'estimait le Questionnaire de Sois [Selves Questionnaire] (Higgins et al., 1986), étaient plus susceptibles de choisir des stratégies à type d'approche, comme le fait de fournir une aide affective. Ceux qui se montraient davantage tournés vers le guide personnel moral, choisirent plutôt les stratégies à type d'évitement comme le fait de ne pas perdre le contact avec des amis (Higgins et al., 1994).

La théorie de Higgins fournit un cadre de travail théorique permettant de comprendre pourquoi les événements de la vie ont parfois des conséquences affectives surprenantes. La théorie du désaccord avec soi-même prédit que lorsque les événements attirent l'attention sur les désaccords de la personne avec elle-même ou augmentent ces désaccords, cela se transforme en angoisse (pour les écarts du soi moral) ou en dépression (pour les écarts du soi idéal). Si les **événements diminuent ces désaccords avec soi-même, ils nous apportent un soulagement affectif. Mary Jane Alexander et E. Tory Higgins ont appliqué cette** théorie au moment transitoire où l'on devient parent, en proposant de répondre à la question « pourquoi certains individus souffrent-ils de devenir parents alors que d'autres n'en souffrent pas ? » (Alexander & Higgins, 1993, p. 1259). Ils ont étudié des couples attendant leur premier enfant, en évaluant leurs sois réel, idéal et moral ainsi que leur perception relative à ce que leurs conjoints souhaiteraient pour eux-mêmes (sois idéal et moral). On mesura également alors les attentes

affectives des parents. Une fois qu'ils furent devenus parents, les couples purent compléter davantage leurs questionnaires.

Les résultats indiquèrent que la théorie était extrêmement utile pour prédire quels individus répondaient au fait de devenir parents de façon positive, et lesquels éprouvaient des sentiments plus négatifs. Le fait de devenir parents augmentait la tristesse chez les nouvelles mères et les nouveaux pères qui, en particulier, présentaient des écarts plus importants entre soi réel et soi idéal après la naissance. Être parents, avec les besoins que cela suppose, semble avoir éloigné encore davantage de leur réalisation leurs espoirs et leurs souhaits personnels. D'un autre côté, les femmes dont les écarts entre soi réel et soi moral après la naissance étaient importants, voyaient baisser leur angoisse avec le nouveau statut de mères. Les chercheurs interprétèrent ce résultat de la façon suivante : la pression exercée par le fait d'être parent faisait décroître la tension portée au besoin du conjoint dans le domaine du soi moral, comme le fait de tenir sa maison de manière impeccable et de cuisiner des petits plats, ce qui était soulageant. Devenir mère fournissait une distraction et le moyen d'échapper à l'inquiétude de ne pas pouvoir se conformer aux attentes du mari. (On n'observa pas cet effet chez les pères.) Si l'enfant avait un caractère plus difficile, la réduction de l'angoisse maternelle, paradoxalement – mais comme la théorie l'avait prédit – devenait plus grande (Alexander & Higgins, 1993).

Les sois possibles Le concept de soi que nous nous formons ne se limite pas au présent. Nous pouvons aussi imaginer nos sois futurs. Hazel Markus et Paula Nurius définissent des **sois possibles** comme « les idées " d'individus " à propos de ce qu'ils pourraient devenir, de ce qu'ils voudraient devenir, et de ce qu'ils auraient peur de devenir » (Markus & Nurius, 1986, p. 954). Ceci comporte à la fois le soi idéal (ce que nous souhaitons) et les images négatives de sois possibles (ce que nous redoutons). Markus et Nurius pensent que les sois possibles négatifs, images d'échec et d'absence de valeur personnelle, sont associés à la dépression et sont plus répandus parmi ceux qui ont subi une perte importante ou la mort d'un être cher, tôt dans la vie.

Les sois possibles sont source de motivation. Ils dirigent notre action. On peut ainsi expliquer pourquoi les femmes n'atteignent pas de statut social élevé, de rétribution élevée dans leur travail en aussi grand nombre que les hommes : elles n'entretiennent pas les images nécessaires à ces accomplissements, présentes dans leurs sois possibles (Curry & al., 1994). De même, les chercheurs constatent qu'au contraire de leurs compagnons d'âge non délinquants, les adolescents délinquants décrivent rarement leurs sois possibles relatifs à la réussite à l'école ou au travail, et se tournent au contraire vers des voies délinquantes pour réaliser leurs capacités (Oyserman & Markus, 1990 ; Oyserman & Saltz, 1993). Si les sois possibles sont élaborés et spécifiques plutôt que généraux, ils sont plus **susceptibles de faire passer du stade de la conception à celui de la réalisation. Ces délinquants capables de formuler des images détaillées de sois possibles positifs,** n'impliquant pas d'activités délinquantes, sont plus susceptibles d'échapper aux voies délinquantes (Oyserman & Markus, 1990).

Optimistes et pessimistes nourrissent des espoirs également positifs (des sois plein d'espérance) et des craintes également négatives (des sois apeurés) ; ils ne diffèrent que dans les attentes de leurs sois (Carver, Reynolds & Scheier, 1994). De même, la dépression est plus fortement corrélée avec les sois possibles estimés

comme « probables », plutôt qu'avec les sois possibles uniquement pris en considération (Markus & Nurius, 1986).

Dans la vie courante, des événements peuvent activer les sois possibles (ou bien positifs), comme lorsque nous réussissons ou lorsque nous faisons l'expérience d'autres événements agréables, ou bien négatifs, comme lorsque nous échouons ou que nous sommes rejetés. Par conséquent, les déconvenues de la vie activeront davantage de possibilités sombres pour les individus dont les sois possibles comportent des images d'échecs, que pour ceux qui ne disposent que de sois possibles positifs et prêts à réussir. Grâce à la thérapie ainsi qu'à d'autres modes d'interventions, on peut aider à se former de nouveaux sois possibles. Guider l'imagination d'un sujet peut également lui permettre de développer un soi positif plein de réussite ; nous pouvons modeler nos sois possibles grâce à des programmes vidéos nous mettant en scène en train de réussir, et excluant les erreurs. Nous voilà donc bien avertis de choisir avec précaution nos fantasmes, puisqu'ils peuvent renforcer de nouveaux sois possibles !

Nos efforts vers des objectifs individuels Les sois que nous voudrions devenir sont associés à des objectifs. Les chercheurs ont étudié les objectifs individuels dans la vie réelle de différentes façons. Donnons quelques exemples de certaines de ces tentatives.

Tâches de la vie Nancy Cantor (1990) presse les psychologues de la personnalité de regarder au-delà des traits que les sujets *possèdent*, et de se tourner vers ce que les individus font, à partir de leurs personnalités. On peut accomplir cette tâche en demandant aux individus de décrire les **tâches de leurs vies.** Une tâche de vie est « le problème que les individus aperçoivent eux-mêmes, lorsqu'ils se trouvent engagés dans une période particulière de la vie ou dans un moment de transition » (Cantor & Zirkel, 1990, p. 150 ; voir Cantor & Kihlstrom, 1987). Ces projets ou objectifs personnels varient en importance et en amplitude. Certains d'entre eux sont universels et concernent tous les humains, ou bien se limitent à une culture donnée. Chacun d'entre nous a besoin de trouver de la nourriture. Tous les enfants, dans notre culture, doivent aller à l'école. Les tâches individualisées, cependant, présentent un intérêt supérieur pour le chercheur de la personnalité. Une personne peut souhaiter passer beaucoup de temps avec ses amis, tandis qu'une autre voudra obtenir le plus haut statut possible au travail, par exemple. Les tâches les plus importantes dans notre vie se retrouvent dans les activités quotidiennes et sont affectivement très impliquantes (Cantor et al., 1991).

Même si deux personnes semblent poursuivre le même but, elles peuvent s'y prendre de façon différente. Les étudiants de collège varient dans leur description de la tâche consistant à « devenir indépendant ». Pour beaucoup d'entre eux, la tâche se définit par une longue série d'activités quotidiennes de routine, comme laver son linge, gagner de l'argent et acheter à manger. D'autres expriment des préoccupations abstraites telles que « ne pas avoir maman et papa sur le dos » et « me débrouiller tout seul » (Cantor, 1990, p. 741). Ces modes abstraits de définition des tâches ont compliqué leur accomplissement et purent prédire davantage de stress. La compréhension, par l'individu, de la tâche qu'il doit accomplir offre par conséquent des éclairages importants sur le comportement et le moyen d'affronter les problèmes. À mesure que les psychologues en apprennent davantage sur la compréhension de l'adaptation, ils augmentent leurs capacités à appliquer ce savoir à la thérapie.

Efforts personnels Pour incarner une catégorie particulière du soi, l'individu s'efforce d'accomplir des objectifs représentant des parts de ce soi visé ; Robert Emmons définit les **efforts personnels** comme « ce que les individus visent de façon caractéristique à accomplir dans leur comportement ou encore le ou les buts qu'une personne essaie de se fixer » (Emmons, 1986, p. 1059). Les objectifs se rangent par ordre d'importance. Emmons (1986) a recours à l'exemple d'une personne dont l'effort personnel consiste à être physiquement séduisante, ce qui implique des buts secondaires : faire de l'exercice physique, s'habiller de manière attrayante et adopter un certain style de coiffure. Comme le montre cet exemple, nos efforts personnels commandent nos buts et nous aident à dresser un ordre de priorité. Ces buts sont reliés au soi et font des efforts personnels « les aspects motivés de notre représentation de nous-même » (Emmons & King, 1989, p. 479).

Les efforts personnels ne sont que des motivations individuelles. Dans un but de recherche, on peut les évaluer afin de savoir à quel point ils correspondent aux tendances partagées telles que la réussite, le pouvoir et l'attachement ou la relation d'intimité. Lorsque Emmons a évalué son échantillon d'étudiants de cette façon, il s'est aperçu que ceux qui faisaient état de davantage d'efforts personnels, en rapport avec l'attachement, faisaient également davantage état d'émotions positives. Ceux qui rapportaient un plus grand nombre d'efforts personnels liés au pouvoir, rapportaient davantage d'émotions négatives (Emmons, 1991). Ce résultat provient d'une étude utilisant les évaluations du TAT sur les motivations les plus ordinaires (Zeldow, Daughtery & McAdams, 1988). Lorsque l'on fit des analyses statistiques afin d'examiner le rapport entre l'affectivité et les événements de la vie quotidienne sur une période de trois semaines, Emmons découvrit que les sujets répondaient différemment aux événements de la vie en fonction de leurs efforts personnels. Ceux dont les efforts visaient la réussite ressentaient de façon positive ou négative la situation selon qu'ils progressaient vers leurs objectifs ou qu'ils enduraient des déconvenues. Ceux dont les efforts avaient rapport à l'attachement ressentaient positivement ou négativement la situation selon le résultat des événements interpersonnels de leur vie. Ainsi, les événements de l'existence sont particulièrement susceptibles de nous troubler affectivement, lorsqu'ils coïncident avec nos efforts personnels (Emmons, 1991). Nos réactions à nos souvenirs précoces, également, sont affectivement positives ou négatives selon que nos souvenirs se rapportent à nos efforts personnels ou ne s'y rapportent pas (Moffitt & Singer, 1994).

Robert Emmons pense que les individus éprouvent une sensation de bien-être suivant que leurs efforts pour atteindre leurs objectifs personnels sont couronnés de succès. Ceux qui se fixent des buts importants et qui les atteignent sont susceptibles de se sentir bien dans leur peau. Ce mode d'approche considère le bonheur non pas comme un trait de la personnalité mais comme le produit d'une recherche d'objectifs.

Projets personnels Le concept de Brian Little de **projets personnels** mène plus loin la notion d'efforts personnels et considère les différents comportements nécessaires pour atteindre un objectif. Un projet personnel consiste dans « une séquence d'actions inter-reliées, tendant à accomplir quelque objectif personnel » (Palys & Little, 1983, p. 1222). Tout en se séparant, au plan théorique,

des efforts personnels proprement dits, les chercheurs qui étudient les projets personnels devront recueillir essentiellement la même information chez les sujets, en particulier, environ une douzaine de projets ou d'objectifs pertinents pour le sujet au plan personnel (Omodei & Wearing, 1990). Grâce à l'abord du projet personnel, on possède un mode alternatif pour évaluer des problèmes pouvant acquérir une pertinence clinique. Ainsi, des étudiantes de collège, dont les scores aux Tests d'Attitudes Alimentaires [Eating Attitudes Tests] impliquaient un dysfonctionnement dans l'alimentation, avaient fait état, de façon générale, de projets personnels en relation avec la nourriture (Barris, 1987).

L'implication dans les projets personnels, de même que l'implication dans les efforts personnels, s'associent à des émotions positives et au bien-être (Omodei & Wearing, 1990). Afin d'être productifs, les efforts doivent être réalistes et suffisamment élaborés. Des descriptions détaillées, fournies par des étudiants d'une université canadienne, ont révélé que ceux qui s'attachaient à court terme à des objectifs importants se trouvaient davantage satisfaits dans leur existence que ceux dont les objectifs étaient plus éloignés ; un second échantillon d'adultes non étudiants reproduisit ce résultat (Palys & Little, 1983). La dépression et l'angoisse, estimées par des questionnaires d'auto-évaluation, étaient plus importantes parmi les étudiants rapportant des objectifs stressants et difficiles, dont ils n'étaient pas sûrs du succès (Lecci & al., 1994).

L'intérêt des chercheurs pour les projets personnels n'a pas remplacé leur intérêt pour les traits de personnalité. En fait, différentes études considèrent que les évaluations de traits sont reliées aux descriptions des étudiants sur leurs projets personnels d'une façon significative. Ainsi, dans une étude, des étudiantes, dont les scores étaient particulièrement hauts au MMPI sur l'échelle d'hypocondrie, avaient énuméré davantage de projets personnels en rapport avec la santé, comme le fait de perdre du poids et d'arrêter de fumer, que celles dont les scores étaient bas (Karoly & Lecci, 1993). Brian Little et ses collaborateurs estiment que les projets personnels peuvent être considérés comme une façon d'exprimer des traits de personnalité dans le comportement (Little, Lecci & Watkinson, 1992). Leur étude a examiné les relations entre les projets personnels rapportés par les étudiants et leurs scores au Cinq Grands facteurs de personnalité. De nombreuses relations significatives furent ainsi découvertes (tableau 9-V). Les sujets dont les scores étaient hauts sur la Névrose, par exemple, rapportèrent qu'ils n'appréciaient pas leurs projets autant que les autres ne le faisaient, les trouvaient plus difficiles et stressants et progressaient moins sur ces objectifs. Les scores élevés sur le Caractère consciencieux, d'un autre côté, furent associés avec une appréciation et un progrès plus grand. Les individus dont les scores étaient hauts à l'Ouverture étaient davantage susceptibles d'avoir mis leurs projets à exécution, par opposition à ceux qui se seraient vus imposer ces projets ou qui y auraient renoncé.

À partir de ces différentes approches, il est clair que le soi s'exprime à travers des tâches, des projets et des objectifs — quelle que soit la manière dont nous souhaitons les appeler — dans le monde réel, extérieur. Les chercheurs sont parvenus à la conclusion que réussir dans ces objectifs implique de croire en soi-même.

Croire que nous pouvons réussir

Les approches cognitives mettent l'accent sur l'importance des convictions sur notre propre capacité à nous tirer d'affaire, dans différents comportements, et à

TABLEAU 9-V **Sélection de corrélations entre les dimensions de projet personnel et les Cinq Grands facteurs de personnalités**

	Cinq Grands facteurs de personnalités				
Dimensions de projets	*Névrose*	*Extraversion*	*Ouverture*	*Caractère agréable*	*Caractère consciencieux*
Appréciations	**–0,27**	**0,15**	**0,18**	0,08	**0,23**
Initiations	–0,11	0,04	**0,17**	–0,02	0,04
Progrès	**–0,32**	**0,28**	0,05	**0,13**	**0,33**
Difficultés	**0,23**	–0,12	**–0,18**	**–0,20**	–0,10

Adapté de Little, Lecci & Watkinson, 1992. Les coefficients de corrélations imprimés en gras sont significatifs au plan statistique ; ils indiquent qu'ils ne sont pas susceptibles d'être survenus par hasard. Ceux qui sont imprimés en caractères maigres sont assez réduits pour être survenus par hasard.

réussir à obtenir les résultats désirés. Surtout, ils indiquent que la confiance en nous-mêmes contribue à nous faire atteindre nos objectifs.

Efficacité personnelle et régulation personnelle Peut-être avez-vous entendu parler « du pouvoir de la pensée positive ». La psychologie populaire met en avant cette conception qui prétend que la confiance dans sa propre capacité à atteindre les buts aidera à les rejoindre. Bien que ce message populaire soit par trop simplifié, il coïncide avec la recherche psychologique.

Lorsque l'on dit qu'il faut « penser positif », on pense généralement que l'on sera récompensé par un bon résultat : une note élevée à l'école, le fait que des embouteillages ne nous empêcheront pas d'atteindre l'aéroport avant le départ de l'avion, etc. Albert Bandura avance une théorie plus précise. Il fait la distinction entre un résultat souhaitable et un comportement qui contribue à ce résultat. Au sein de sa théorie, une **attente de résultat** est « l'estimation d'une personne qu'un comportement donné mènera à des résultats certains » (Bandura, 1977, p. 193). Un entraînement quotidien nous donnera-t-il un corps plus séduisant ? Le cours de statistiques réduira-t-il notre moyenne au cours de nos études ? Tels sont des exemples d'attentes de résultats qui jouent un rôle sur nos décisions quotidiennes.

En outre, Bandura attire notre attention sur les *attentes d'efficacité*, qu'il définit comme « la certitude que l'on peut avec succès mettre en œuvre le comportement requis pour obtenir des résultats » (Bandura, 1977, p. 193). On appelle généralement ces attentes d'efficacité attentes d'efficacité personnelle ou, plus simplement **efficacité personnelle.** Si vous n'êtes pas convaincus de pouvoir vous entraîner physiquement tous les jours en raison de contraintes de temps ou pour d'autres motifs, l'attente positive de résultats associée à ce comportement ne suffira pas à faire que vous le mettiez en œuvre. Avant tout, vous devez croire que vous pouvez le faire. Il est vrai également, cependant, que les attentes d'efficacité par elles-mêmes ne suffiraient pas à engendrer ce comportement. Elles doivent être accompagnées par des attentes de résultats constituant pour nous des objets de désirs, et que nous pourrions appeler des

aiguillons. Ainsi, à la fois les attentes de résultats et les attentes d'efficacité personnelle doivent être prises en compte lorsque l'on crée des programmes destinés à décourager les comportements risquant d'aboutir à l'infection du SIDA. Un programme mis au point par Bandura (1990a) fournit une information à propos de la maladie et de ses causes (attente de résultats). Ce programme enseigne également des comportements spécifiques, comprenant la manière de nettoyer les aiguilles intraveineuses utilisées pour se droguer ainsi que la façon d'assumer son comportement sexuel avec son partenaire. Ces comportements sont prévus et mis en œuvre afin d'augmenter les attentes d'efficacité personnelle qui les concernent.

Au cours du test de ces conceptions, Albert Bandura ainsi que d'autres chercheurs ont relevé une grande quantité d'effets de l'efficacité personnelle. Ces effets comportaient des niveaux plus bas de dépression, une tolérance plus élevée à la douleur, une réussite plus importante aux efforts pour perdre du poids et pour arrêter de fumer, une meilleure santé, une performance physique plus importante ainsi qu'une réussite universitaire plus grande parmi d'autres effets positifs. Beaucoup d'études attestent de l'effet positif de l'efficacité personnelle sur la santé (Holden, 1991 ; voir aussi chapitre 8). L'efficacité personnelle favorise la santé en partie en poussant les individus à s'engager dans des comportements plus sains, comme le fait de contrôler son poids et de renoncer à fumer (O'Leary, 1985, 1992). Les sujets dont l'efficacité personnelle est élevée connaissent davantage de réussite lorsqu'ils essaient de perdre du poids (Weinberg et al., 1984). En outre, l'efficacité personnelle peut jouer un rôle direct sur la condition physique, en contribuant à activer les mécanismes de contrôle de la douleur corporelle (Bandura et al., 1988) et les réactions physiologiques au stress (Bandura et al., 1985). Les convictions d'efficacité personnelle renforcent les performances universitaires ainsi que la constance dans la poursuite d'objectifs universitaires (Multon, Brown & Lent, 1991) ; ainsi, les étudiants cherchant à devenir professeurs ont consacré davantage de temps supplémentaire à leur travail à la maison si leur efficacité personnelle était de niveau élevé au cours de cette tâche (Tuckman & Sexton, 1990). Les effets de l'efficacité personnelle sur la performance et le comportement universitaire jouent probablement un rôle sur les carrières attenantes (Lent & Hackett, 1987). Bien que les behaviouristes classiques essaient d'expliquer le comportement sans recourir au processus cognitif, Bandura a plaidé de façon persuasive pour une exploration plus grande de la puissance de la théorie cognitive, et ses analyses détaillées des interventions capables d'augmenter l'efficacité personnelle renforcent son point de vue. (Voir l'encadré « Stratégies de recherche » pour une illustration de ce point, p. 315.)

Devrions-nous considérer l'efficacité personnelle comme une conviction globale que nous appliquerions à tous les aspects de la vie, depuis les études jusqu'à la sociabilité ? Ou bien possédons-nous des catégories séparées d'efficacité personnelle en divers domaines, et croyons-nous qu'il y a des choses que nous pouvons faire et d'autres que nous ne pouvons pas réaliser ? Selon la théorie cognitive d'apprentissage social d'Albert Bandura, l'efficacité personnelle doit être évaluée en fonction du comportement spécifique que l'on veut prédire. Si l'on se croit capable de terminer un travail avant de s'endormir, on continue à travailler ; croire que l'on peut résister à des aliments interdits donne la force de conserver son régime. Néanmoins, il est possible de concevoir une efficacité personnelle plus globale (voir Shelton, 1990) qui jouerait un rôle sur une large série de comportements. Le développement d'un sens de base de l'efficacité a été décrit comme « le noyau du sens du soi au cours de son développement » dans l'enfance (Broucek, 1979, p. 315). À cet âge, l'efficacité est conçue à partir de la découverte de l'enfant que son propre comportement joue un rôle sur les événements extérieurs. Par exemple, pleurer fait accourir les parents.

L'efficacité personnelle individuelle subit l'influence des expériences de la vie, aussi bien que de la race, l'ethnie, la classe sociale ainsi que d'autres facteurs (Gecas, 1989). La thérapie et d'autres programmes d'interventions peuvent augmenter l'efficacité personnelle. Ainsi, des femmes participant à un cours d'autodéfense ont montré une efficacité personnelle accrue pour contrôler les menaces éventuelles, pour se défendre elles-mêmes et pour s'engager dans différentes activités de la vie communautaire qui, autrement, auraient semblé trop dangereuses. Cette intervention fut assez efficace pour éliminer la vulnérabilité que des femmes, ayant subi des violences sexuelles, avaient développée avant de participer à ce cours d'autodéfense (Ozer & Bandura, 1990). Les chercheurs disent de cette intervention qu'elle « confère du pouvoir ».

Bandura pense que différents modes d'interventions augmentent l'efficacité personnelle. L'un d'eux consiste à utiliser le comportement réel ; dans la terminologie de Bandura, l'efficacité personnelle se renforce grâce à des *performances réussies*. Afin d'illustrer cette théorie Bandura appliqua sa méthode au traitement de patients phobiques. L'efficacité personnelle des patients phobiques fut renforcée grâce à l'utilisation de techniques comportementales destinées à changer leur comportement extérieur. Durant le traitement, les sujets effrayés par les serpents s'en approchèrent graduellement puis touchèrent un serpent inoffensif (Bandura et al., 1980). Deuxièmement, l'efficacité personnelle peut être accrue grâce à une *expérience de substitution*. Le fait d'apercevoir quelqu'un mettre en œuvre le comportement désiré peut augmenter l'efficacité personnelle, si nous ressentons que nous ressemblons à cette personne. Troisièmement la persuasion verbale est parfois efficace sous la forme de conversation à bâtons rompus ou à travers une psychothérapie. Enfin, la mise en *condition affective* joue un rôle sur l'efficacité personnelle. Si on peut entraîner une personne à se sentir calme plutôt que craintive en présence d'un serpent, l'efficacité personnelle s'accroîtra lorsque cette personne sera confrontée au serpent. L'entraînement à la relaxation ainsi que d'autres techniques thérapeutiques peuvent réduire des affects indésirables ou changer leur interprétation et par conséquent augmenter l'efficacité personnelle.

Beaucoup de ces stratégies sont actuellement utilisées par les entraîneurs sportifs afin d'améliorer la performance des joueurs, en renforçant la confiance personnelle que l'indice d'efficacité personnelle fournit. Une enquête pratiquée sur 124 entraîneurs d'élite pour les jeux olympiques constata que ces derniers utilisaient le plus souvent des instructions et des exercices destinés à augmenter l'efficacité personnelle, et qu'ils estimaient qu'il s'agissait là de la technique la plus efficace (Gould et al., 1989). Cette approche illustre la catégorie de Bandura concernant les réussites en matière de performance ; selon Bandura, ceci s'avérait plus efficace en général que les autres techniques. Les techniques additionnelles utilisées par les autres entraîneurs correspondent à d'autres moyens d'augmenter l'efficacité personnelle dans le modèle de Bandura (tableau 9-VI).

Déterminisme réciproque L'importance de l'efficacité personnelle illustre le fait que les pensées individuelles influencent le cours de la vie, mais qu'il ne s'agit que d'une part de leur histoire. D'autres facteurs ont aussi leur

TABLEAU 9-VI **Comment les entraîneurs utilisent la psychologie : les sources des attentes d'efficacité dans la théorie de Bandura**

Sources des attentes d'efficacité	*Modes d'induction de ces attentes*	*Exemples de comportements d'entraîneurs*
Performances réussies	Participants servant de modèles Performances de désensibilisation Performances d'exposition Performances d'auto-instruction	Instructions et exercices Accents sur l'amélioration de la technique Résultats faibles de performance Fixation d'objectifs spécifiques Usage de conditions physiques pénibles
Expérience de substitution	Modèles de vie Modèles symboliques (par exemple, films)	Agir en pleine confiance de soi Identifier des athlètes similaires ayant réussi
Persuasion verbale	Suggestions Exhortations Auto-instruction Traitements interprétatifs	Encourager la parole positive Persuader verbalement
Mises en condition affective	Attributions Relaxation biofeedback Désensibilisation symbolique Exposition symbolique	Mettre l'accent sur le fait que l'angoisse ne constitue pas une peur mais correspond au fait d'être prêt Mettre l'accent sur le manque d'effort et non pas le manque de capacité comme source de l'échec Réduire l'angoisse en utilisant un entraînement à la relaxation Utilisation courante d'énoncés gratifiants Imagination du succès

Adapté de Bandura, 1977, et de Gould, Hodge, Peterson & Giannini, 1989.

influence. Que se passe-t-il si un athlète se blesse gravement au cours d'une action violente imprévue ? Le comportement de l'athlète en sera certainement affecté. Dans ce modèle de **déterminisme réciproque,** Bandura a avancé au plan théorique que la personne, le milieu extérieur et le comportement s'influencent tous les uns les autres.

Grâce au processus d'**autorégulation,** les individus peuvent prendre le contrôle de leur comportement, plutôt que de le laisser subir d'abord l'influence de forces extérieures (Bandura, 1978). L'autorégulation suppose beaucoup de processus inter-reliés. Grâce à l'*auto-observation,* nous nous mettons au service de notre comportement et notons ce qui peut être pertinent. À quelle vitesse ai-je couru dans cette compétition ? Ai-je dit quelque chose d'original ? À partir de ces standards qui peuvent être personnels ou fondés sur une comparaison avec les performances d'autrui, le *processus de jugement* en

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Observations rapprochées sur les relations de cause à effet

Penser à soi devient-il la *cause* d'un comportement différent ? Ou bien s'agit-il de pensées propres aux processus mentaux, survenant simplement dans le soi et accompagnant les changements sans être réellement la *cause* de ces changements ? Ce point constitue une question centrale en psychologie, et qui mérite les stratégies empiriques les plus profondes pour y répondre. Les théories cognitives admettent que les pensées sont les causes importantes du comportement, et la psychologie actuelle leur accorde un grand crédit. Changez la façon dont les individus pensent et vous changerez leur comportement, selon ce point de vue. D'un autre côté, aux yeux d'un savant rigoureux, les pensées sont insaisissables car elles sont dissimulées et intimes plutôt qu'ouvertes et représentant des phénomènes visibles. Comment tester les causes théoriques cognitives avec la plus grande rigueur scientifique ? Examinons deux des stratégies prévues par les chercheurs : la manipulation expérimentale et la micro-analyse.

De façon traditionnelle, la manipulation expérimentale a été acceptée comme une méthode standard pour tester les hypothèses sur les facteurs causant les comportements spécifiques. Par exemple, vous souhaitez voir comment le fait qu'une pièce soit bondée de monde affecte le comportement. La cause hypothétique (le nombre de personnes dans une petite pièce) est traitée par l'expérimentateur comme variable indépendante, puis on évalue ces effets sur la variable dépendante (le niveau d'irritabilité des individus dans cette pièce). Lorsque la cause présumée représente une variable environnementale pouvant être directement manipulée, comme la foule, cette méthode est la plus directe.

Lorsque la cause présumée est une variable que **l'on ne peut pas observer et traiter directement, cependant, comme les pensées d'une personne, la** méthode expérimentale est quelque peu moins directe. L'expérimentateur peut manipuler une situation dans laquelle la pensée sera susceptible d'intervenir, bien qu'il manipule la pensée indirectement. La manipulation est parfois aisée. Si je dis « pensez à des éléphants blancs », il existe de bonnes chances que vous le ferez. Parfois la manipulation ne marche pas. Si je dis « ne pensez pas à des éléphants blancs », les chances de voir aboutir mes instructions tourneront court. Dans chacun des cas, cependant, vous constaterez que quelqu'un vous a dit ce que vous deviez penser, et ce fait peut entraîner quelque effet sur vous. Peut-être éprouverez-vous du ressentiment devant cette intrusion. C'est la raison pour laquelle les chercheurs sont généralement plus subtils. Afin de manipuler les pensées sur le fait de réussir, par exemple, le chercheur peut demander au sujet de participer à la mise au point d'un test, puis déclarer au sujet, homme ou femme, que son score était hors norme. Pour être certain que la manipulation a fonctionné, le chercheur effectue souvent un **bilan de manipulation.** On demande au sujet de rapporter ses pensées, généralement sur un questionnaire à choix multiple ou vrai-faux. Dans cet exemple hypothétique, on pourrait demander au sujet : « quel était votre degré de réussite, selon vous, dans le test que vous venez de passer ? », et on lui demandera d'estimer ses pensées sur une échelle numérique. Si les sujets font état de niveaux élevés de réussite, le bilan de manipulation est pris comme preuve que la manipulation des savoirs recouverts par le test était pleinement réussie.

Cette stratégie de manipulation des savoirs individuels de façon expérimentale présente, cependant, une complication. La difficulté réside dans le fait qu'avec le savoir visé, d'autres variables peuvent aussi changer. Si l'on vous a dit, par exemple, que vous avez réalisé un très mauvais test (dans le but de vous ranger dans le groupe cognitif « de non-réussite »), vous pourriez aussi conclure que le test était peu soigneusement fait ou que le chercheur était déçu par votre prestation. Vous **pourriez passer du temps à vous soucier et par conséquent à vous concentrer pendant moins de** temps sur les problèmes que cela pose. Ces variables sont susceptibles de survenir plus ou moins ensemble ; c'est-à-dire qu'elles sont *confondues.* Comment pourrions-nous savoir quelles variables sont importantes et influencent plus tard le com- ➤

portement ? Si votre performance ultérieure est moins bonne, sera-ce parce que vos attentes seront plus basses, parce que votre motivation sera plus faible pour participer à un test que vous estimez peu soigneusement fait, ou parce que vous disposez de moins de temps pour vous attacher à d'autres problèmes encore ? Bien que nous puissions faire état d'un effet global de la manipulation, ces ambiguïtés laissent des doutes sur les processus exacts engagés, et nous ne pouvons pas identifier de causes cognitives univoques. Ceci rendra l'anticipation plus difficile, lorsque la réalité présentera des résultats similaires à ceux que l'on aura trouvés dans la situation expérimentale ménagée.

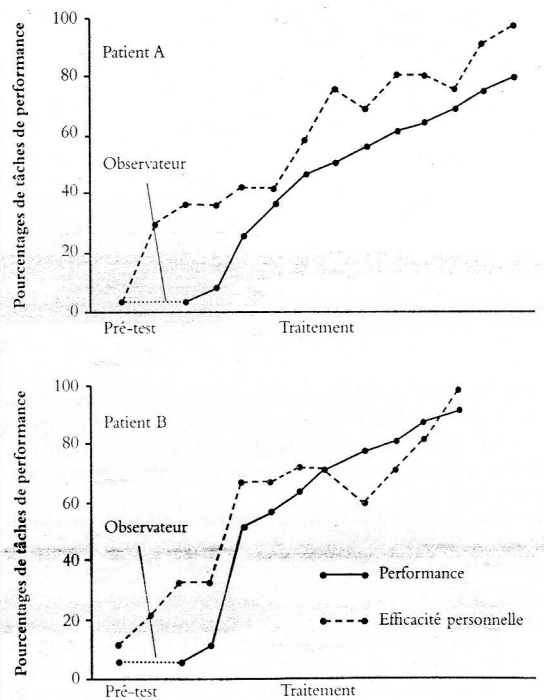
Il existe une seconde approche pour établir la causalité des processus mentaux : on conduit une **micro-analyse**. Dans cette approche, le chercheur essaie d'évaluer à la fois les causes pressenties et leurs effets à travers le temps, afin d'examiner s'ils changent ensemble. Si deux causes (ou davantage) font l'objet d'une comparaison, elles doivent toutes les deux (ou toutes) être évaluées. Afin d'illustrer ce point, imaginez que vous voulez découvrir pourquoi les individus s'amusent lors de soirées. La cause est-elle l'interaction avec d'autres individus ? La nourriture ? Si nous observons les individus au cours d'une soirée et que nous nous souvenons s'ils entraient en contact les uns avec les autres et s'ils étaient en train de manger, et que nous leur demandons également fréquemment s'ils sont en train de passer un bon moment, nous pourrons répondre à la question. La preuve est administrée par la co-occurrence à travers le temps de changements intervenant dans ces variables. Les augmentations de « plaisir » surviennent-elles au moment où les sujets se trouvent en contact avec d'autres ou bien lorsqu'ils sont en train de manger ? On appelle cette approche une *micro*-analyse afin de mettre l'accent sur le fait que nous observons les détails des processus, et non pas simplement l'effet global (*macro*) de la soirée prise comme un tout. **La micro-analyse peut aussi bien recouvrir des processus qui étaient masqués par la macro-approche.**

Dans des études de savoirs sur le soi, la connaissance selon laquelle nous croyons être la cause des événements se mesure à différents moments d'un processus qui survient à travers le temps. La relation entre ce savoir en cours de changement et l'effet que l'on teste subit ensuite un examen. Si l'effet survient dans une relation étroite avec le savoir en cours de changement, il existe une forte preuve que les deux sont liés causalement. Dans une micro-analyse, Albert Bandura et ses collaborateurs; (Bandura, Reese & Adams, 1982) ont examiné des changements dans l'efficacité personnelle, parmi des patients bénéficiant d'un traitement comportemental pour une phobie des serpents. Les patients observaient un collaborateur en train de tenir un serpent, puis des traitements individualisés rendaient chaque patient capable d'approcher graduellement, puis de toucher et enfin de tenir un boa constrictor. À la suite du traitement, on soumettait les patients à un post-test, pour savoir s'ils pouvaient supporter la présence d'un serpent des blés et pour évaluer le degré de peur que cela induisait chez eux.

Tout au long du traitement, les sujets ont répondu à des questions qui évaluaient leur efficacité personnelle à ce stade. Lorsque les comportements des sujets les menaient à une interaction croissante avec le serpent, leur croyance au sujet de leur efficacité personnelle changeait également (fig. B9-1) On n'a pas constaté de coïncidence parfaite entre les comportements accomplis par les patients et leur changement de conviction ; parfois, ils jugeaient qu'ils pouvaient faire davantage que ce qu'ils avaient déjà accompli, d'autres fois la même chose, ou même moins. Ces connaissances ajoutent-elles quelque chose à la précision avec laquelle la situation d'affrontement du post-test pouvait être prédite ? Ou bien était-il suffisant de savoir quels comportements les patients avaient réellement mis en œuvre avec le serpent de la manipulation ? Les résultats montrèrent que la connaissance était importante. La performance du post-test avec le serpent des blés rencontrait les savoirs en efficacité personnelle (88 p. 100 de correspondance) **davantage qu'ils ne rencontraient la performance avec le serpent de la manipulation** (77 p. 100 de correspondance). Les convictions relatives à l'efficacité sont davantage que de simples additions des performances passées.

On admet quelques désaccords sur le fait que les affirmations statistiques seraient plus appropriées aux études micro-analytiques (Bandura, 1980 ; Kirsch, 1980). Tel est souvent le cas lorsque les théories sont mises au point pour créer de nouvelles voies de considération des données. Ces controverses mineures ne peuvent cependant éclipser un point fondamental : le fait d'évaluer à la fois la cause théorique cognitive et la cause alternative proposée, afin de juger si chacune est une cause vraisemblable, en considérant à quel point d'étroitesse chacune est reliée au résultat. En résumé, les chercheurs ont examiné la difficulté de tester le fait de savoir si les variables cognitives cachées sont les causes du comportement, et ils ont mis au point différentes stratégies afin de tester leurs hypothèses.

- La méthode expérimentale est mieux adaptée pour tester les causes que l'on peut manipuler directement, comme les variables de milieu.
- La méthode expérimentale peut servir à tester si les connaissances sont des causes possibles, en faisant naître indirectement des connaissances grâce à des manipulations de milieu. Dans ce cas, un bilan de manipulation peut servir à s'assurer que la manipulation a fonctionné comme prévu.
- Les manipulations expérimentales ont souvent des effets imprévus sur la connaissance et ne peuvent être enregistrées comme des causes alternatives.
- La micro-analyse teste le fait de savoir si certains facteurs de connaissance peuvent constituer des causes, en repérant soigneusement la co-occurrence de chacune des connaissances et son effet hypothétique à de fréquents moments de la manipulation.



Performance comportementale croissante et convictions d'efficacité personnelle de deux individus traités pour une phobie des serpents. (Adapté de Bandura, Reese & Adams, JPSP, *1982, 43* : 5-21, *p. 10.)*

nous estime l'adéquation de notre performance et décide ce qui vaut la peine, en évaluant qui mérite louange ou blâme. Performance et efficacité personnelle se renforcent, si nous n'attendons pas la fin d'un projet pour juger notre performance. Pour les tâches longues et difficiles, mettre en jeu des objectifs intermédiaires secondaires augmentera pour longtemps à la fois notre constance et notre efficacité personnelle (Stock & Cervone, 1990). On peut aussi fournir une *réponse personnelle* en forme de récompense ou de punition, comme le fait de se maltraiter à outrance ou de décider, par concession excessive, de courir un kilomètre supplémentaire.

Les processus particuliers d'autorégulation varient d'un individu à l'autre et d'un comportement à l'autre. La même stratégie, efficace dans une situation donnée, peut ne pas l'être dans une autre. Par exemple, des objectifs secondaires favorisent une performance lorsque les individus travaillent sur des tâches difficiles ou n'ont qu'un très faible intérêt personnel pour ce travail. Lorsque l'on peut atteindre de façon plus immédiate les objectifs généraux et que les individus sont plus hautement motivés, les objectifs secondaires ne sont pas nécessaires et peuvent même éloigner de la performance (Markus & Wurf, 1987). Quoi qu'il en soit, des processus d'autorégulation se développent afin de donner davantage de pouvoir aux individus et de les protéger contre celui des forces extérieures.

Les processus qui nous aident à atteindre nos propres objectifs individuels et tournés vers nous-mêmes ont leur parallèle dans notre comportement moral à l'égard des autres. Le comportement moral, lui aussi, nous demande une autorégulation. Lorsque nous cessons de soumettre notre propre comportement à une évaluation et que nous perdons le contact avec les valeurs morales générales, il en résulte, possiblement, un comportement immoral (Bandura, 1978, 1990b). Les individus ne sont cependant pas toujours capables de conserver des standards moraux et, au lieu de garder le sens de leurs responsabilités, peuvent être tentés de se désengager des exigences éthiques. En raison de cette situation, Bandura pense que nous ne pouvons pas nous reposer sur les seuls individus pour produire une société humaine au sens propre du terme. Nous devons aussi prendre en considération le niveau social qui peut renforcer le comportement par la menace de châtiment, et nous assurer que les garde-fous sociaux sont en place afin de prévenir le désengagement moral (Bandura, 1990b). Ce point de vue laisse penser qu'une explication par les traits individuels, de ce qui constitue la morale, est inadéquate. Le déterminisme réciproque, en tant que modèle, nous aide à comprendre les sois individuels au sein d'une perspective beaucoup plus large.

L'entame de notre potentiel propre : le handicap personnel Si nous sommes confrontés, dans la vie, à de simples choix, peut-être serait-il plus facile de comprendre le soi lui-même. Mais si le choix nous est donné, entre nous améliorer ou rester les mêmes, nous choisirons l'amélioration. La vie, cependant, nous donne des choix multiples qui font paraître simple n'importe quelle question d'examen. La vie nous offre des occasions de nous améliorer mais, en même temps, un risque substantiel de rencontrer nos limites. Examinez les exemples suivants. Vous avez obtenu un A à votre premier examen dans une classe située en dehors de votre domaine, alors que vous attendiez une note moyenne au mieux. Après le second examen, vous avez trouvé difficile de vous atteler sérieusement à l'étude, c'est pourquoi vous avez préféré passer votre temps avec vos amis. Ou bien vous

vous soumettez à un test au cours d'une expérimentation psychologique et vous le réussissez. On vous soumet à un autre test, similaire, mais vous choisissez de le réaliser dans des conditions distrayantes qui, virtuellement, assureront une performance plutôt pauvre. Pourquoi n'avez-vous pas essayé de passer ce test dans des conditions optimales qui vous auraient assuré le succès ? Pourquoi vous soumettez-vous vous-mêmes à un tel handicap ?

Le concept de **handicap personnel** explique les actions qui minent notre potentiel en vue du succès. Steven Berglas et Edward Jones définissent les stratégies de handicap personnel comme « toute action ou tout choix de performances qui relance l'occasion d'extérioriser (ou d'excuser) l'échec et d'intérioriser le (de s'attribuer raisonnablement le mérite du) succès » (Berglas & Jones, 1978, p. 406). Selon cette conception, lorsque les circonstances nous mettent face à des tâches qui nous défient et que nous craignons de ne pas pouvoir accomplir, nous sommes confrontés à deux choix. Nous pouvons sincèrement essayer tout en risquant un échec. Ou bien nous pouvons ne pas essayer, ou essayer sans entraînement adéquat ou dans des circonstances si pénibles, qu'il nous sera possible de les incriminer immédiatement si nous échouons. Si nous n'essayons pas, nous ne pouvons pas réussir et par conséquent nous ne pouvons pas obtenir la récompense que le succès nous aurait offerte, mais en aucun cas nous ne pouvons échouer. Le handicap personnel n'est pas une notion semblable à la remise à une date ultérieure. Une personne qui remet une action à une date ultérieure peut s'en remettre à un départ différé mais, à la fin, faire tous ses efforts pour réussir ; une personne qui s'attribue un handicap ne s'engage pas sincèrement dans la tâche à accomplir (Lay, Knish & Zanatta, 1992).

Quand une personne devrait-elle choisir de « renoncer », lorsque l'occasion frappe à la porte ? Des chercheurs ont découvert qu'un tel choix est spécialement attrayant pour nous quand nous avons déjà réussi des tâches similaires dans le passé mais que nous doutons de pouvoir reproduire un tel succès. Si, par exemple, vous avez été surpris d'obtenir un A à votre premier examen dans un cours, vous pourrez vous sentir particulièrement réticent à risquer de perdre l'image personnelle positive que vous avez ainsi obtenue dans un autre examen. Si vous trouvez des excuses pour ne pas étudier après le second examen (par exemple en vous rendant à une soirée ou en travaillant si longtemps pour les autres cours qu'il ne reste plus de temps pour étudier de façon adéquate), il est probable que vous n'obtiendrez pas un autre A ; mais vous pourrez conserver la conviction que vous « auriez pu » obtenir une telle note, si vous aviez été en mesure d'essayer et de faire de votre mieux. Par conséquent, le handicap personnel nous permet de maintenir une image personnelle positive mais fragile en nous empêchant de fournir un effort réel. Cette stratégie est à l'évidence défensive, et elle est plus susceptible d'être choisie par des individus dont l'estime de soi est basse, qui évitent également de se comparer avec d'autres, dont ils imaginent qu'ils ont obtenu de meilleures performances qu'eux (Wood et al., 1994). Les sujets dont l'estime de soi est plus haute recherchent plus activement à répéter leurs succès, tout en risquant la possibilité de l'échec mais aussi en rendant possibles les récompenses que mérite un succès soutenu et non pas seulement en état de permanence (Baumeister, Tice & Hutton, 1989).

Donner notre pleine mesure humaine

Jusqu'ici, nous avons examiné les objectifs propres choisis individuellement par les sujets. Que se passe-t-il si une personne vise trop bas ou dans la mauvaise direction ? Existe-t-il un autre standard qui serve à comparer les choix d'une personne par rapport à son potentiel le plus haut, que cette personne soit homme ou femme ? Les théoriciens humanistes, Carl Rogers et Abraham Maslow en particulier, ont convié les psychologues à prêter leur attention sur la croissance et sur la direction interne de la personnalité saine (Maslow, 1954/1987 ; Rogers, 1961). Ces chercheurs décrivent la **réalisation personnelle** comme le développement plein du potentiel d'un individu (Maslow, 1968). Ce potentiel n'est ni si arbitraire ni si externe que le décrivent les théories sociales interactives relatives au soi. Il provient de la vraie nature de l'individu qui possède un potentiel de croissance, lorsqu'il a pu être reconnu et protégé plutôt qu'ignoré, afin de poursuivre des objectifs qui ne proviennent pas directement de l'individu interne. Ce soi authentique et sain est souvent considéré comme le **soi vrai,** par opposition au *soi social* (Wilson, 1988).

Si une personne possède un « soi vrai » authentique, ou si le soi est davantage considéré comme une construction sociale, est un débat théorique en cours. Des désaccords non réglés à propos de différentes valeurs sous-tendent ce débat. Selon Roy Baumeister (1987), la réalisation personnelle a émergé historiquement au cours de la fin du XXe siècle, comme une façon de décrire l'accomplissement humain et de supplanter l'accentuation précédente sur le travail et la famille. Ainsi le soi vrai, en tant que concept, porte en lui l'idée que les humains s'accomplissent à travers la croissance individuelle. Cette idée a été critiquée comme reflétant les valeurs occidentales plutôt que de renfermer le point de vue plus universel jugé désirable pour une théorie scientifique.

De nombreux chercheurs ont étudié la réalisation personnelle en utilisant des auto-évaluations parmi lesquelles la plus populaire d'entre elles, l'Inventaire d'Orientation Personnelle [Personal Orientation Inventory, POI] (Shostrom, 1964). Elle consiste dans plusieurs sous-échelles. Deux sous-échelles indiquent les dimensions primaires de la réalisation personnelle. La sous-échelle de *Compétence Temporelle* évalue le point auquel une personne rapporte vivre dans le présent (plutôt que dans le passé ou le futur) et la sous-échelle d'*Aide Interne* qui évalue le point auquel une personne est autonome plutôt que dépendante des autres. Le POI a été largement utilisé en tant qu'évaluation pour la santé mentale (Hattie & Cooksey, 1984). Plus récemment, l'Enquête sur les Sentiments, les Réactions et les Convictions [Feelings, Reactions and Beliefs Survey, FRBS] a évalué six aspects de la réalisation personnelle ou du plein fonctionnement d'une personne, comme Carl Rogers et d'autres humanistes l'ont décrit (Cartwright & Mori, 1988).

Les chercheurs se sont aperçus, comme les théoriciens humanistes l'avaient prédit, que les sujets obtenant des scores élevés en réalisation personnelle sont plus créatifs que ceux dont le score est bas (Runco, Ebersole & Mraz, 1991). La **réalisation personnelle est également corrélée avec l'affirmation de soi (Ramanaiah, Heerboth & Jinkerson, 1985) et avec une inclination faible à l'ennui** (McLeod & Vodanovich, 1991). Des groupes d'individus ont été entraînés pour devenir conseillers ; parmi eux, des participants à une série de méthodes de conseils ont augmenté la réalisation personnelle dans leur score (Duncan, Konefal & Spechler, 1990 ; Elizabeth, 1983).

La réalisation personnelle se reflète partiellement dans la façon dont les individus se considèrent eux-mêmes. Ceux, dont les scores sont élevés en réalisation personnelle, montrent un écart moins grand entre leur soi idéal et leur concept de soi, ou bien sur ce qu'ils pensent qu'ils sont vraiment (Rogers, 1961). En outre, Abraham Maslow ainsi que d'autres ont décrit une association de la réalisation personnelle avec des aspects non cognitifs de l'expérience. Les célèbres **pics d'expérience** de Maslow, que ce dernier a théorisés, sont plus fréquents parmi les individus possédant une réalisation personnelle importante ; ce sont des états visionnaires de conscience, dans lesquels l'individu éprouve un sentiment de complétude plein de signification et de respect, relié à quelque chose qui semble plus grand que le soi lui-même. Les chercheurs ont demandé aux sujets de décrire ces pics d'expérience dans des questionnaires. Ils font état de types correspondant à ces pics d'expérience : les artistes, les étudiants en sciences sociales et d'autres adultes correspondent tous à ces états (Yeagle, Privette & Dunham, 1989), et on peut les évoquer dans toute une série de circonstances comprenant la beauté de la nature, le fait de peindre un tableau, de faire l'amour, de se livrer à la méditation, ainsi qu'aux activités sportives. Pour certains sujets, la confiance en soi physique favorise la réalisation personnelle (ainsi que Maslow l'attendait), mais différents chemins vers la réalisation personnelle se montrent efficaces pour des individus différents (Ryckman & al., 1985).

Mihaly Csikszentmihalyi décrit le sentiment d'être absorbé qu'éprouvent les individus lorsqu'ils s'engagent dans des *expériences submergeantes.* Une intense concentration sur une tâche apporte le bonheur ; ainsi, lorsque les artistes s'absorbent dans leur travail. Les activités qui engendrent ce sentiment de fusion possèdent certaines caractéristiques (Csikszentmihalyi, 1993, p. XIV) :

(1) ils se fixent des objectifs concrets et des règles faciles à observer,
(2) ils essaient d'ajuster les occasions d'action à leurs capacités,
(3) ils donnent une information claire sur ce qu'ils savent bien faire,
(4) ils se réservent des distractions et se ménagent la meilleure concentration possible.

Ce concept de submersion désigne les expériences subjectives d'individus que les humanistes appelleraient auto-actualisées. Il reflète également les idées d'autogouvernement de l'approche cognitive de Bandura et, par conséquent, intègre deux approches majeures du soi. Aucun concept, cependant, n'a intégré toutes les descriptions théoriques d'un soi à facettes multiples, depuis le soi social jusqu'au soi intime, depuis le soi de nos aspirations jusqu'au soi vrai. Bien que notre filet théorique n'ait pas entièrement capturé ce que nous appelons le soi, des traces demeurent dans la théorie ainsi que des données qui ajoutent à notre compréhension partielle, que l'expérience elle-même fournit.

LES POINTS À RETENIR

- La conscience du soi est une capacité humaine unique en son genre, rendue possible par notre capacité à faire retour sur nous-mêmes.
- L'estime de soi représente le sens de la valeur personnelle prise positivement ; on peut la considérer globalement, ou dans des domaines spécifiques, tels que le domaine universitaire et l'estime de soi sociale.
- L'estime de soi se maintient de différentes façons, comprenant des aspirations pas trop élevées, la recherche d'informations positives, l'interprétation d'événements de façon favorable à nous-mêmes.

- Une estime de soi basse est associée à la dépression. Une estime de soi haute s'associe à des efforts persistants pour atteindre des buts.
- La recherche indique que l'estime de soi chez les membres de minorités et de groupes majoritaires est également haute. Une partie de la recherche indique que les hommes sont plus susceptibles de fonder leur estime de soi sur des accomplissements individuels et les femmes sur les relations interpersonnelles.
- La présentation de soi implique le soi comme objet social, comme un acteur face à un auditoire.
- Les individus présentent un trait d'autogouvernement variable ; il s'agit de leur tendance à observer et à contrôler leur comportement manifeste ainsi que de la présentation d'eux-mêmes.
- La conscience de soi en public est un trait qui implique la conscience du soi comme objet social.
- La conscience de soi intime est un trait qui implique la conscience de sentiments et de pensées internes.
- Le concept de soi évoque les idées des sujets sur ce qu'ils sont. Il s'agit d'un trait descriptif plutôt qu'évaluatif (au contraire de l'estime de soi).
- Le concept de soi peut être décrit comme une catégorie cognitive appelée schéma personnel. Des individus peuvent être schématiques ou aschématiques sur un trait particulier, ce qui indique s'il s'agit d'une partie de leur schéma personnel.
- Le paradoxe du soi-parmi-d'autres peut être résolu par l'idée que nous possédons plusieurs sois qui se créent à travers l'interaction sociale et vers lesquels nous tendons à créer une unité saine, en développant des concepts de soi cognitifs complexes assemblés en ordre hiérarchique.
- Le soi se reflète dans les histoires de vie que les individus racontent dans leurs souvenirs autobiographiques.
- La théorie du soi empirique et cognitive étudie l'expérience affective en relation avec les convictions que nous nous formons sur le monde, sur les autres et sur le soi.
- La réalisation du soi, qui représente un haut niveau du développement de la personnalité, se caractérise par un écart faible entre qui nous sommes (le soi réel) et qui nous souhaiterions être (le soi idéal).
- Des guides personnels individualisés représentent les images d'une personne sur son soi réel, son soi idéal et son soi moral, décrites à partir du propre point de vue de cette personne et à partir du point de vue d'une autre personne significative pour la première.
- Les individus imaginent des sois futurs appelés des sois possibles, qui peuvent être désirables ou non.
- Différents concepts ont été proposés pour étudier les efforts individuels : les tâches de la vie, les efforts personnels et les projets personnels.
- Les certitudes relatives à l'efficacité personnelle renvoient aux convictions individuelles suivant lesquelles nous pouvons exécuter le comportement requis pour atteindre quelque objectif ; ces convictions augmentent la constance dans la poursuite des buts.
- Le déterminisme réciproque désigne les influences mutuelles entre la personne, le milieu et le comportement. Tous sont à la fois des causes et des effets.

- Les individus s'engagent parfois dans un comportement auto-handicapant, compromettant la réussite de la défense de leur image de soi. L'autoréalisation représente le développement plein du potentiel de notre soi vrai, et entre parfois en discordance avec le soi socialement défini.

GLOSSAIRE

Attente de résultat Le fait pour une personne d'estimer qu'un comportement donné mènera à des résultats certains, puisque le comportement prévu a été réalisé.

Autogouvernement Auto-observation et autocontrôle du comportement de l'expression et de la présentation de soi-même.

Autorégulation Processus qui rendent les individus capables de contrôler leur propre comportement plutôt que d'être gouvernés par les seules forces extérieures.

Bilan de manipulation Précaution prise par un chercheur pour s'assurer qu'une manipulation expérimentale a eu l'effet prévu sur les sujets.

Concept de soi Connaissances d'une personne qui décrivent le soi.

Conscience de soi en public Conscience que l'on a du soi comme objet social.

Conscience de soi intime Conscience des aspects du soi que l'expérience personnelle permet de connaître directement, comme à travers l'introspection.

Déterminisme réciproque Schéma affirmant qu'une personne, un milieu et un comportement ont tous des influences mutuelles entre eux.

Efficacité personnelle Conviction ou attente que quelqu'un sera capable d'exécuter un comportement particulier.

Efforts personnels Ce que les individus tâchent d'accomplir ; leurs objectifs.

Estime de soi Sens de sa valeur personnelle prise dans une acception positive.

Guides personnels Représentations individualisées du soi idéal ou du soi que chacun devrait posséder, ce que l'on peut définir à l'intérieur de l'individu lui-même ou grâce à une autre personne.

Handicap personnel Actions qui stoppent les chances de succès mais qui avancent des raisons plausibles de l'échec de façon à éviter les reproches.

Mémoire autobiographique Mémoire informative sur nous-mêmes durant les événements passés de notre vie.

Micro-analyse Stratégie de recherche pour étudier les relations de cause à effet, par la mesure à la fois de la cause et de l'effet à plusieurs reprises sur une certaine période de temps, afin de savoir s'ils changent ensemble, comme on s'y attend si l'un est la cause de l'autre.

Pics d'expérience États visionnaires de la conscience dans lesquels l'individu éprouve un sentiment de plénitude fait de sens et de craintes respectueuses, en relation avec quelque chose de plus grand que le soi lui-même.

Présentation de soi-même Efforts pour se présenter de façon à créer une impression favorable sur les autres.

Projet personnel Séquence d'actions inter-reliées tendant à accomplir un objectif personnel.

Réalisation personnelle Plein développement du potentiel d'un individu.

Schéma personnel Concept de soi vu comme une structure cognitive.

Soi Représentation mentale de la connaissance informative sur son être propre et des sentiments associés.

Soi idéal Ce qu'une personne aimerait être.

Soi possible Idée individuelle sur ce que les sujets pourraient devenir, comprenant des idées positives de ce qu'ils voudraient devenir et des idées négatives de ce qu'ils craignent de devenir.

Soi réel Qui nous sommes réellement aujourd'hui.

Soi social Le soi créé à travers les interactions avec les autres.

Soi vrai Noyau authentique du soi qui contient le potentiel d'une croissance saine ou d'une réalisation personnelle.

Tâche de vie Problème (ou projet ou objectif) qu'une personne considère être en train de réaliser durant une période particulière de sa vie.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Avez-vous déjà observé le comportement d'un membre d'une espèce autre qu'humaine qui vous a fait penser qu'il possédait un « soi » ? Si c'est le cas, décrivez-le.

2. Pensez-vous que le fait de réduire vos aspirations est un moyen souhaitable pour conserver votre estime de vous-même ? Pourquoi ou pourquoi n'en est-ce pas un ?

3. Pourquoi, selon vous, l'estime de soi des groupes minoritaires et de la majorité de la population est-elle également élevée dans les deux cas ? Pensez-vous que le statut de minorité ou de majorité ait quelque effet sur les facteurs qui maintiennent l'estime de soi ?

4. D'après le débat instauré dans ce texte et d'après votre propre expérience, quels sont les avantages de se gouverner soi-même à un degré élevé ? Quels en sont les désavantages ?

5. La recherche montre que les individus, dont l'estime de soi est haute, accomplissent des choix similaires à ceux des individus dont ils estiment qu'ils leur ressemblent. Comme le mentionne le texte, les chercheurs interprètent ce résultat comme la conséquence d'une image de soi plus claire, par comparaison avec les individus dont l'estime de soi est basse. Pouvez-vous citer d'autres interprétations de ce résultat ?

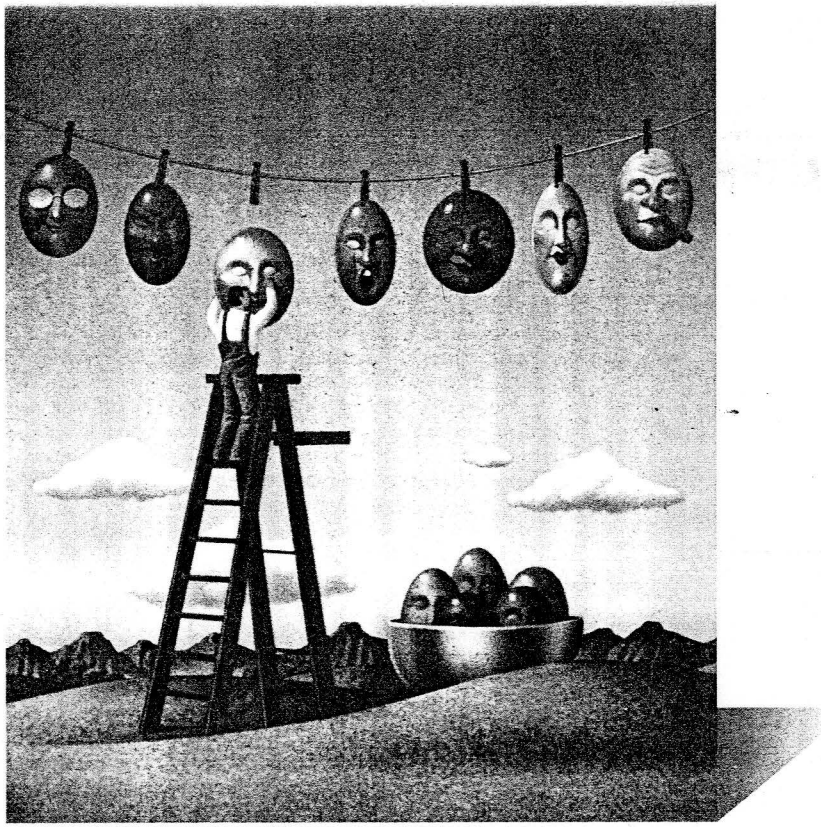
6. Pensez-vous que les individus conscients d'eux-mêmes de façon intime atteignent une connaissance de soi plus fine à travers l'introspection ? Ou bien sont-ils simplement guidés par des dimensions du soi différentes de celles dont font preuve les individus à la conscience de soi plus élevée ?

7. Estimez-vous possible d'étudier le concept de soi comme un aspect non évaluatif du soi, séparé de l'estime de soi ? Ou est-ce que nos idées sur ce que nous sommes ont toujours des implications sur le sens de notre valeur personnelle ?

8. Quel aspect du paradoxe du soi-parmi-d'autres vous semble-t-il le plus précis : l'idée que les individus ont plusieurs sois ou l'idée qu'il n'y en a qu'un seul ?

9. Vos convictions sur votre efficacité personnelle ont-elles toujours joué un rôle significatif dans vos propres efforts pour atteindre un but ?

10. Pensez-vous que le soi défini socialement aille dans le sens de la réalisation personnelle ? Ou est-ce que les rôles sociaux dont nous disposons nous fournissent suffisamment d'occasions d'épanouissement ?



PARTIE III

Le développement de la personnalité

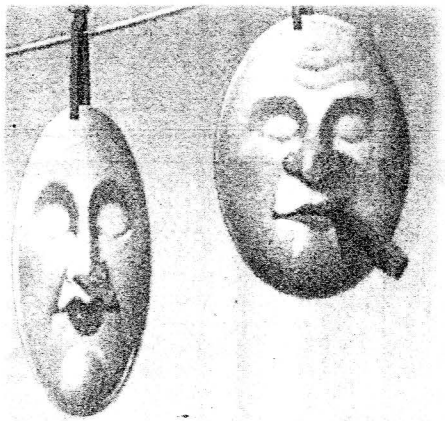
Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, la personnalité est dynamique, ni fixe ni statique. Dans les chapitres suivants, nous prendrons en considération la façon dont la personnalité se développe à travers le temps, et le point auquel la société et la culture influencent ce développement. La sagesse populaire nous dit que « lorsque la branchiole se courbe, c'est signe que l'arbre croît », ce qui nous conduit à attendre de la connaissance de l'expérience précoce la façon dont cette dernière influence les enfants ; cela nous aidera à prédire leur personnalité adulte. La personnalité s'exprime de façon différente tout au long de la vie. L'agressivité, par exemple, prend différentes formes, depuis les crises de colère de l'enfant jusqu'à l'agressivité verbale ou physique de l'adulte et, peut-être, jusqu'aux exigences colériques d'une personne âgée. Les efforts d'accomplissement adultes, également, mènent à différents comportements par rapport à ceux de l'enfant ; mais nous nous attendons à ce que le comportement de l'enfant ait quelque chose à voir avec la compétitivité de l'âge adulte.

Les conditions du milieu influencent la personnalité : on distingue des conditions étroites (la famille) et des conditions plus larges (la culture). Étudier ces influences de façon scientifique représente, cependant, une tâche ardue. Considérations pratiques et éthiques ne permettent pas de conduire de manipulations expérimentales vraies de ces influences. Songez seulement à ce qu'entraînerait une telle expérimentation dans la réalité ! Rendre de façon imprévue des enfants à leurs parents, ou manipuler un sujet exposé à des événements traumatiques ou à des facteurs de stress économiques, serait à l'évidence immoral et impraticable, quelque souhaitable que soit le fait abstrait d'établir des relations de cause à effet. En réalité, cependant, les existences des individus ne peuvent être étudiées uniquement par des techniques de manipulations expérimentales, pas plus que les astronomes ne pourraient étudier le cosmos par des manipulations. Dans les deux contextes, nous ne sommes que d'humbles observateurs. Et si nous observons attentivement, nous pourrions en apprendre beaucoup.

De nouvelles méthodes de recherches ont été mises au point afin de combler les défis que représente le développement de l'étude de la personnalité. La recherche longitudinale, qui étudie le même individu à travers une longue période, constitue la méthode préférée dans les études développementales. Elle demande un engagement beaucoup plus considérable des chercheurs, par rapport aux rassemblements de données habituelles en une seule fois qui ont prédominé dans les études que nous avons examinées depuis le début. Le chercheur doit garder le contact avec les sujets auxquels il a recours, ce qui implique de conserver les adresses et les numéros de téléphones, tout en sauvegardant la confidentialité des témoignages des sujets. Inévitablement, certains participants déménagent ou voient tarir leur intérêt et ainsi abandonnent une étude en pleine évolution. Jack Block (1993), dont la recherche longitudinale sur le développement du moi se range parmi les plus célèbres du domaine, maintient constante la motivation à participer des sujets, par des stratégies aussi innovantes que celles qui consistent à leur envoyer des souhaits de bon anniversaire, même les années où aucun recueil de données n'est prévu.

L'étude du déroulement développemental de la personnalité est essentielle si nous voulons comprendre pleinement à la fois la personnalité et son potentiel. Les théoriciens classiques ont presque toujours engagé un débat sur le développement de la personnalité dans leurs théories. Pour Sigmund Freud, Alfred Adler, Karen Horney, ainsi que d'autres psychanalystes, les relations de l'enfant avec les parents et, dans une moindre mesure, avec leurs frères et sœurs, importaient plus que les autres. À l'occasion, des théoriciens (par exemple, Karen Horney et Raymond Cattell) attirèrent l'attention sur l'importance des facteurs culturels dans la formation de la personnalité ; mais, jusqu'à ce que récemment des chercheurs se saisissent du problème de façon systématique, de telles affirmations demeurèrent des abstractions théoriques infondées. La division traditionnelle entre personnalité et psychologie sociale a entravé encore davantage l'investigation de la personnalité à l'intérieur de son contexte culturel. Alors que les psychologues de la personnalité avaient étudié l'individu hors de tout contexte, les psychologues sociaux se sont attachés de façon importante aux effets des situations et des processus que l'on observe chez les individus en général, ignorant les différences individuelles. À présent cependant, les deux perspectives sont à nouveau saisies ensemble, et les psychologues de la personnalité explorent les tâches sociales (comme le travail et le mariage) et la culture (comprenant la nationalité et l'ethnie). Après tout, c'est à travers la participation à la culture que nous devenons pleinement humains. Une personne qui n'aurait pas été soumise à un apprentissage culturel est comme un ordinateur sans logiciel – c'est-à-dire un ersatz non naturel et non fonctionnel de la chose réelle. Dans les chapitres qui vont suivre, nous observerons que le développement de la personnalité peut s'éclairer grâce à l'étude de tous les niveaux, depuis le biologique jusqu'au culturel. Si la compréhension de ce développement à plusieurs étages représente une tâche ardue, nous pouvons nous réconforter en constatant que chaque adulte s'est développé à travers un processus à plusieurs facettes afin de devenir une personne unique.

CHAPITRE 10



Continuité et changement à travers le temps

La plus grande partie de la recherche sur la personnalité ne teste les sujets qu'une seule ou, au plus, quelques fois très proches les unes des autres. Cette manière de procéder peut mettre à jour un problème de fond dans la personnalité mais ignore les problèmes relatifs au temps. Jusqu'à quel point les individus changent-ils à travers le temps ou demeurent-ils identiques à eux-mêmes ? Que peut-on dire sur notre capacité à induire des changements et à produire des effets bénéfiques sur le développement de la personnalité ? Les mêmes théories que nous avons utilisées pour comprendre les adultes, en particulier les individus en âge d'aller à l'université, qui sont si prévalents dans notre recherche, s'appliquent-elles également aux enfants et aux personnes âgées ? Pour comprendre ces problèmes sur la personnalité à travers le temps, il nous faut aborder les questions différemment.

Études longitudinales sur la personnalité

Les chercheurs ont recours aux **schémas de recherche longitudinaux** pour répondre aux questions que posent la continuité et le changement de la personnalité à travers le temps. Dans ce mode d'approche, les chercheurs rassemblent périodiquement les données à partir des mêmes sujets sur une grande période de temps, parfois pendant plusieurs décennies. (Ceci fait contraste avec les **schémas de recherche transversaux** au moyen desquels on étudie les

sujets à un seul moment, et où toute comparaison entre les âges se fonde sur différents groupes de sujets de chaque âge.) Par définition, les schémas de recherche longitudinaux requièrent que les données soient recueillies sur les mêmes personnes pendant au moins deux périodes (Menard, 1991), mais, en pratique, les chercheurs font souvent encore davantage d'observations.

Grâce aux données longitudinales, on peut répondre aux questions sur la *continuité de la personnalité*. Les jeunes enfants possédant certaines caractéristiques, sont-ils susceptibles, en grandissant, de devenir certaines catégories d'adultes – les enfants impulsifs deviennent-ils des criminels, par exemple ? Quelles sont les caractéristiques les plus importantes permettant de faire ces prédictions ? De plus, nous pouvons utiliser ces données afin d'éclairer les *changements de la personnalité*. Pouvons-nous identifier les facteurs tels que les influences du milieu, qui sont à la source des changements à travers le temps ? Ces éléments d'informations nous aideraient à modifier le cours de la vie, tel qu'il a été prédit pour ces enfants qui semblent prendre le chemin d'un développement inadapté de la personnalité. Telles sont les questions les plus significatives qui se posent sur la personnalité (Funder et al., 1993 ; Menard, 1991). Si nous pouvions y répondre, nous pourrions détourner le flot de personnes qui se dirigent vers les prisons et les files de chômeurs, et remplir nos salles de classe d'étudiants passionnés, pourvoir les postes de travailleurs féconds.

Schémas d'étude de vies

La catégorie la plus simple, en matière de recherche longitudinale, commence par un groupe de sujets pris une seule fois – par exemple, une classe d'étudiants en puériculture – sur lequel on se livre à des explorations répétées durant plusieurs années. Si l'on observe ces évaluations relevées au cours de diverses années, on peut décrire la façon dont ces enfants ont changé au fur et à mesure de leur cheminement vers l'adolescence et l'âge adulte : l'innocence de la maternelle, les amitiés de l'enfance, la conscience personnelle de l'adolescent, les responsabilités de l'adulte. On pourrait dire que les opinions politiques n'existent pas dans l'enfance, que l'adolescence voit se former une identité politique libérale, puis que l'âge adulte devient conservateur dans sa maturité. Que signifient ces changements ? Malheureusement, il existe plus d'une réponse à cette question, et l'étude longitudinale d'un seul groupe ne peut indiquer quelle réponse est la plus exacte. Peut-être ces changements représentent-ils des **effets de l'âge,** c'est-à-dire des changements dans le développement, causés par le vieillissement chez les individus. Il est logique que durant l'adolescence, processus au cours duquel on devient un individu distinct de ses parents, les sujets se révoltent contre les conduites politiques établies, puisque, à mesure qu'ils deviennent adultes et responsables, ils se transforment en personnes conservatrices.

Il est également possible, cependant, que ces changements n'aient aucun rapport avec l'âge. Peut-être que lorsque ces sujets étaient adolescents, tout le pays vivait dans un climat politique libéral, conduisant aussi bien les jeunes que les vieux à se diriger vers ce pôle politique. Puis, quelques décennies plus tard, lors de l'étude nouvelle de ces sujets, le pays peut avoir évolué vers une attitude conservatrice. On appelle cette situation hypothétique **effet du moment,** c'est-à-dire l'effet d'une période sur l'histoire. Il est concevable que l'âge n'y entre en rien.

Les personnes qui ont grandi à différents moments de l'histoire ont subi l'influence d'expériences uniques relatives à leur cohorte de naissance. La génération de la Crise de 1929, par exemple, a vécu dans l'enfance des expériences de loin différentes de celles que vécurent les sujets ayant grandi dans les années 1970.

La vérité peut s'avérer plus complexe que les questions d'âges ou les effets du moment. Parfois, l'histoire joue un rôle sur les individus de façon différente suivant leur âge. Les changements intervenus dans le système scolaire, par exemple, affecteront les enfants d'âge scolaire, alors que les modifications sur les fonds de pension affecteront les sujets plus âgés. Donc, il nous faut souvent considérer non pas seulement l'âge mais le moment de l'histoire où un groupe d'individus avait cet âge précis, c'est-à-dire qu'il nous faut considérer des effets dits de **cohorte**. Une cohorte est le nom que l'on donne à un groupe d'individus ayant fait l'expérience des mêmes événements au même âge. Généralement, les chercheurs ont à l'esprit une *cohorte de naissance,* c'est-à-dire un groupe d'individus tous nés la même année. À l'occasion, ils peuvent évoquer d'autres types, les *cohortes d'événement,* par exemple, les personnes qui se sont mariées en 1990 ou tous les sujets qui ont pris leur retraite en 1995 (Menard, 1991).

L'histoire associe différentes circonstances de vies à des cohortes variées. Certains sujets, qui naissent à un moment de faible démographie, trouvent davantage d'offres d'emplois lorsqu'ils atteignent l'âge adulte. Certains entrent dans l'âge adulte lorsque le pays est en guerre, et cette circonstance joue un rôle sur leur travail et sur leur type de mariage. La Crise de 1929, la guerre du Vietnam, le SIDA, l'avance technologique et d'autres phénomènes sociaux ont chacun influé sur quelques cohortes, mais pas sur d'autres. C'est pourquoi les cohortes diffèrent suivant le contexte où les personnalités de leurs membres se développent. Selon une enquête nationale de données, certains de ces effets de contextes sociaux rendent les cohortes distinctes les unes des autres. Les femmes américaines qui étaient adolescentes ou jeunes adultes pendant la Deuxième Guerre mondiale, alors que de nombreuses femmes travaillaient hors de la

maison et que les hommes qui, autrement, auraient pris ces emplois, étaient à la guerre, augmentèrent leur motivation de réussite, et ce mouvement vers le succès dura encore dans les années qui suivirent. Les hommes qui étaient trop vieux pour être appelés pendant cette période connurent également une hausse de leur motivation à la réussite, peut-être parce que, comme les femmes plus jeunes, ils avaient de meilleures offres d'emplois (Veroff, Reuman & Feld, 1984). Il nous faut être très attentifs à ne pas généraliser les schémas du cours de la vie d'une cohorte, à d'autres. Comme les chercheurs s'intéressent de manière classique à plus d'une génération ou d'une cohorte, ils ont imaginé des variations à partir du schéma longitudinal simple qui fournit le plus d'informations.

Vies et codes informatiques : analyse des données longitudinales

Il est courant de porter des jugements informels sur les changements de la personnalité à travers le temps. Nous disons que « Joe est le même au collège que celui qu'il était enfant » ou bien que « Judy a vraiment changé ». Nous relevons les expériences telles que le fait d'aller au collège, dont nous estimons qu'elles sont marquantes dans l'existence d'une personne. Peut-être nos jugements sont-ils exacts ou peut-être pas. Comment aller au-delà de tels jugements informels afin de produire des énoncés systématiques scientifiques capables de subir un examen critique ? En d'autres termes, comment analyser les données longitudinales ?

Peut-être avez-vous tenu votre journal pendant quelques années de votre vie, ou peut-être avez-vous de vieux albums de découpures ou de photographies. Quelle quantité d'informations vous avez là ! Imaginez maintenant, ajoutés à ces albums, quelques interviews, quelques tests objectifs, quelques histoires pleines d'imagination et les souvenirs d'impressions produites sur une personne vous ayant observé à travers les années. Multipliez ceci par douzaines ou par centaines d'individus, et vous pourrez commencer à saisir en quoi consiste la montagne de données à laquelle un chercheur longitudinal est confronté. Comment analyser un ensemble de données aussi gigantesque ? Par où commencer ? L'un des problèmes est que si vous tâchez seulement d'analyser chaque ensemble important qui vous est soumis, vous aurez à accomplir des centaines de tests statistiques. Grâce aux ordinateurs modernes, vous aurez le temps de le faire ; mais une fois le test de nombreuses relations entre individus effectué, il est probable que quelques-uns de ces résultats « significatifs » ne seront dus qu'au hasard. (La logique des statistiques produit cinq résultats « significatifs » pour cent tests sur des données prises au hasard. Plus vous conduirez de passations de tests, et moins une personne formée aux statistiques sera désireuse de croire que vos résultats significatifs sont le reflet de la vérité et non pas du hasard.) Pour nous concentrer sur notre analyse, il nous faut nous tourner vers la théorie qui nous guide, de façon à être plus sélectifs dans le test des relations humaines ; ainsi, nos résultats acquerront davantage de sens.

Le second problème qui se pose dans l'analyse longitudinale des données est le fait que les évaluations deviennent tout à fait différentes suivant le moment de la vie où elles sont prises. Comment comparer un enfant d'âge préscolaire avec un adulte pour savoir si sa personnalité a changé ou est restée la même ? À cet effet, la méthode de répartition des données s'avère utile.

Comparaison de pommes et d'oranges : méthode de répartition des données L'un des défis offert par l'analyse longitudinale des données est le fait que les mesures recueillies à un âge donné ne correspondent souvent pas à celles que l'on recueille à un âge différent. Comment comparer des observations d'un enfant d'âge préscolaire en train de jouer avec les scores d'un questionnaire de personnalité passé par un adulte ? La comparaison directe des deux âges serait aussi difficile que la comparaison proverbiale des pommes et des oranges. Pour résoudre cette difficulté, Jack Block (1961) a utilisé la méthode de **répartition des données.** Il a recueilli des données au long de plusieurs années et possède maintenant des assistants de recherche qui examinent les matériaux. Pour un jeune enfant, le matériel consisterait dans les réponses des parents à différentes questions sur leur enfant, dans les descriptions d'observateurs sur le comportement de l'enfant avec d'autres camarades du même âge, et ainsi de suite. En ce qui concerne les enfants plus âgés et les adultes, le matériel pourrait comporter des autodescriptions et des questionnaires. Les assistants de recherche ont la tâche d'exprimer différentes catégories de matériels dans une langue commune, pouvant être utilisée pour comparer la même personne à différents âges (par exemple, l'enfant d'âge préscolaire Tommy avec l'adolescent Tommy). Pour réaliser cette opération, ses assistants évaluent un ensemble de matériels, un formulaire de données recueillies pour une seule personne à un certain âge, tout en utilisant une méthode standard d'estimation. Les évaluateurs examinent un ensemble standard de cent cartes, chacune comportant un mot ou une phrase pouvant décrire la personne. L'évaluateur étudie le matériel ainsi examiné et choisit ses cartes à l'intérieur de piles qui indiquent en quoi chaque carte décrit l'individu ; il réalise ainsi un codage subjectif informatif. Le Système Standard de Méthode de Répartition Californien de Jack Block consiste dans une centaine d'items répartis en neuf catégories, comportant un petit nombre d'items aux deux extrêmes de la répartition et davantage dans les catégories du milieu (fig. 10-1). On peut répéter le processus pour les catégories de données recueillies pour un individu à un âge différent. Puisque les mêmes cartes sont utilisées à différents âges, il est possible de comparer l'individu à deux âges différents. Ceci résout le problème des « pommes et oranges ». On peut ainsi déterminer si un jeune enfant considéré comme « calme » deviendra un adulte estimé « calme » sans se préoccuper à l'excès du caractère disparate de l'information disponible à chaque âge, étant donné que le jugement subjectif de l'observateur était raisonnable.

Notez que la méthode de répartition des données est nominale (comme nous l'avons décrit au chapitre 5), c'est-à-dire qu'elle n'examine qu'un seul individu à la fois. On ne peut pas l'utiliser pour comparer une personne à une autre, parce qu'il n'existe pas d'échelle unifiée s'appliquant à tout le monde. Mary, pour laquelle le descriptif de « dépensière » se trouve dans la septième colonne, pourrait être plus ou moins dépensière que Jerry, pour laquelle cet item se trouve dans la sixième colonne. Ces comparaisons demanderaient des évaluations nomothétiques, plutôt que de comparer ce trait avec d'autres caractéristiques de la personnalité. Exactement comme un mécanicien-auto ne se servira pas du même outil à toutes fins, le chercheur en psychologie sélectionne des outils pour des buts spécifiques. Si le but qu'il se fixe consiste à comparer la personnalité d'un sujet à deux âges différents, quelles que soient les différences de méthodes d'observation à travers les âges, la méthode de répartition représente un outil extrêmement utile.

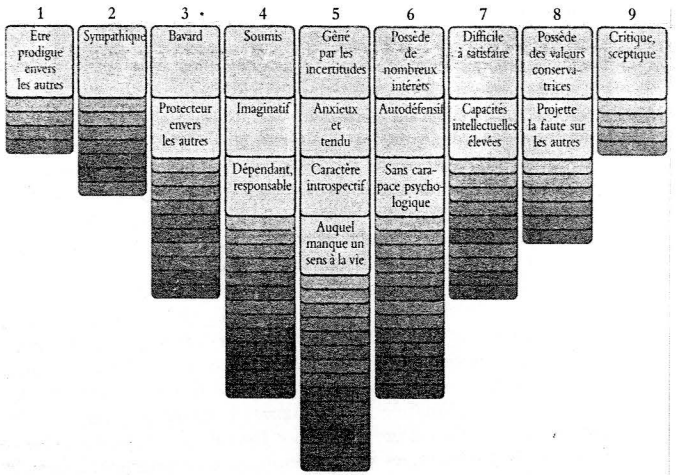


FIGURE 10-1 *Dans la méthode de répartition, des juges répartissent 100 énoncés descriptifs, chacun écrit sur une petite carte, et classés en colonnes différenciées selon la qualité avec laquelle l'énoncé décrit la personne que l'on est en train d'évaluer. Ci-contre, un exemple de répartition partielle.*

Recycler les données La recherche longitudinale est coûteuse. Elle demande un effort important pour maintenir le contact avec les sujets sur une grande période de temps. De façon classique, les contacts répétés se transforment en grandes quantités de témoignages pour chaque sujet. Le considérable amas de données recueilli est plus important que celui qu'un seul chercheur ou même une petite équipe de chercheurs pourraient prendre en considération de manière complète. Après que les données ont été suffisamment étudiées pour répondre aux questions qui ont initié la recherche, une information demeure qui pourrait être utilisée à partir de ces témoignages. Pour éviter de gaspiller des données, les données longitudinales peuvent rester disponibles pour d'autres chercheurs, qui souvent les analysent à des fins qu'ils n'avaient pas imaginées d'abord, au moment où l'on avait collecté ces données. On appelle *analyse secondaire* cette analyse ultérieure de données collectées à l'origine à d'autres fins. On a mis au point des techniques spécialisées pour extraire de l'information de ces ensembles de données (James & Paul, 1993).

Stabilité ou changement ?

La personnalité est-elle fixée tôt dans la vie, comme les théoriciens de la psychanalyse ainsi que de nombreux théoriciens des traits (par exemple, Allport, 1937) l'ont soutenu depuis longtemps ? Ou bien la personnalité change-t-elle avec l'expérience, ainsi que les théoriciens de l'apprentissage et ceux qui s'intéressent davantage aux influences sociales le prétendent ? On peut mettre à l'épreuve cette question de façon empirique grâce à la recherche longitudinale. On ne sera pas surpris d'apprendre que la preuve existe aux deux pôles de cette question théorique. Certains traits, comme l'intelligence, la névrose, l'extraversion, sont plus constants que d'autres, comme encore l'estime de soi et la satisfaction dans la vie (Conley, 1984a, 1984b). En outre, certains individus changent et d'autres

restent identiques à eux-mêmes, sur un mode qui s'écarte de la santé ou qui se trouve plus adapté (Lerner & Tubman, 1989 ; Ozer & Gjerde, 1989).

Preuve de la stabilité (ou de la continuité) Songez à votre passé. Votre personnalité ressemblait-elle à ce qu'elle est aujourd'hui ? Les chercheurs adoptent parfois une méthode *rétrospective*, en demandant aux sujets de rendre compte de leurs expériences du passé. Ainsi, les étudiants de collège pourront décrire leurs expériences à l'école élémentaire. Au cours d'une étude rétrospective, des individus âgés se sont rappelé leur personnalité à 40 ans et ont considéré qu'ils étaient très semblables à cet âge, lorsqu'ils eurent atteint 65 ans ou qu'ils furent plus âgés (Gold, Andres & Schwartzman, 1987).

Lorsque les sujets se rappellent leur personnalité antérieure, cependant, il est toujours possible que leur mémoire connaisse des à-coups. Il se peut que nous ne nous rendions pas compte du point auquel nous avons changé, ou nous pouvons surestimer les changements intervenus dans notre vie. Les sujets surestiment parfois leurs changements lorsqu'ils ont entrepris un programme d'apprentissage au sujet d'une technique qu'ils désirent acquérir (comme les techniques d'études) ; ensuite, rétrospectivement, ils gonflent le nombre des problèmes qu'ils ont rencontrés précédemment. Ceci fait que le programme semble avoir été plus efficace qu'il ne l'était réellement. Les sujets n'accomplissent pas cela consciemment, mais justifient ainsi l'effort et la dépense qu'ils engagèrent pour changer.

Il existe une meilleure approche pour examiner les données longitudinales : on attend de nombreuses années entre l'administration d'un test et celle d'une expérience retest, afin de comparer leur similarité sans que la possibilité d'une déviation rétrospective ne se présente. Cette approche tend également à fournir une preuve de stabilité. Le Type A de comportement, qui expose les sujets aux risques de maladies coronariennes, est raisonnablement stable entre les âges de 13 et 27 ans parmi les hommes et les femmes (Bergman & Magnusson, 1986). Paul Costa Jr. et Robert McCrae (1988b), par exemple, ont découvert une stabilité considérable sur les Cinq Grands facteurs de personnalité, parmi les adultes analysés sur une période de 6 ans ; ils ont ainsi conclu « que la personnalité est stable après l'âge de 30 ans » (p. 853). Selon l'opinion de Robert McCrae (1993) lorsque les chercheurs trouvent des changements dans la personnalité adulte, cela peut résulter d'une erreur d'évaluation plutôt que de changements réels dans la personnalité. Une stabilité considérable a également été aperçue dans le comportement agressif entre les âges de 8 et 30 ans, quelque déconcertant que puisse être le fait de constater que le comportement adulte criminel et l'agression physique peuvent être prédits à partir de réponses de camarades de classe à des questions telles que « Qui pousse les enfants ou leur donne des coups d'épaules ? » (Huesmann et al., 1984) (voir l'encadré « Stratégies de Recherche »).

Jack Block (1971, 1993) a fait état de nombreuses analyses sur cette étude longitudinale en cours, à propos de sujets pris dans la région de Berkeley, en Californie. Ce chercheur a évalué ces sujets de façon fréquente entre la maternelle et le début de la vingtaine ; la recherche se poursuit toujours. Block a trouvé des preuves de continuité de façon répétée. Par exemple, les sujets d'âge préscolaire qui étaient agressifs et n'affrontaient pas bien le stress, étaient davantage susceptibles d'avoir recours à la drogue à l'âge de 14 ans. Les niveaux de contrôle du moi, à savoir le fait qu'une personne se contrôle mal et agisse de façon impulsive ou bien se contrôle à l'excès et refoule la plupart de ses pulsions, ce niveau apparaissait constant à travers les années, particulièrement chez les garçons. Block préfère

STRATÉGIES DE RECHERCHE

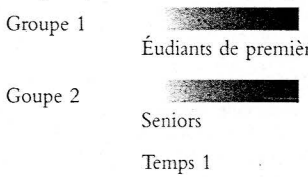
Les changements à travers le temps : pourquoi les études longitudinales sont plus performantes

Imaginez que vous travailliez à un projet de recherche afin de déterminer dans quelle mesure la fréquentation d'un collège augmente l'estime de soi chez les individus. Vous désirez vous renseigner sur les changements qui interviennent chez les étudiants de collège depuis le début de leur première année jusqu'à l'obtention de leur diplôme quatre ans plus tard. Vous soumettez tout simplement vos questionnaires à un groupe d'étudiants de première année et à un groupe d'étudiants plus âgés afin de comparer leurs scores. Si l'estime de soi est différente dans les deux groupes, vous avez prouvé votre hypothèse, n'est-ce pas ? Faux ! Il se peut que précisément cette année, les étudiants de première année ne constituent qu'un groupe mal assuré, que des demandes de nouvelles admissions et des changements intervenus dans la société auront rempli les étudiants de doutes personnels. Peut-être que les étudiants plus âgés, cette année-là, auront une estime de soi plus élevée, même s'ils sont arrivés sur le campus quatre ans auparavant. Il serait plus facile d'affirmer que chaque classe est identique à une autre à ses débuts, mais sans en avoir la preuve, il s'agit d'une affirmation indue. Ainsi, le premier projet de recherche, *projet transversal,* ne convient pas pour évaluer le changement (voir la figure de la page suivante).

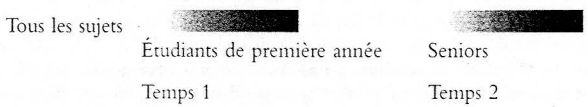
Nous devons comparer les mêmes individus comme étudiants de première année et ensuite comme étudiants plus âgés : administrons alors des tests d'estime de soi au cours de l'orientation des étudiants de première année, puis attendons et administrons les mêmes tests aux étudiants en train de se préparer à passer leur diplôme. Ce *projet longitudinal simple* nous dira en quoi ce groupe précis d'étudiants a changé à travers le temps. Peut-être ont-ils vu augmenter leur estime de soi de 20 points sur l'échelle. Ceci constituerait une amélioration du premier projet, car nous savons que ces sujets ont changé (ce que nous ne savions pas lorsque nous avons évalué les deux différents groupes d'individus). Pouvons-nous être sûrs que ce changement reflète le développement de la personnalité, c'est-à-dire des changements en rapport avec l'âge ou en rapport avec l'expérience au sein même de la personnalité ? C'est ce que propose notre question de recherche, et les données confirment certainement cette idée. Il existe cependant une autre possibilité. Peut-être cette différence reflète-t-elle des disparités dans la *période de l'histoire* qui s'est écoulée entre la première et la seconde évaluation, et non pas les différences de personnalité entre les sujets. Ces étudiants ont pu passer leur diplôme à un moment où la recherche d'emploi et les admissions dans les écoles universitaires étaient élevées de toute façon. Cet effet, dû à l'année elle-même plutôt qu'au développement propre de la personnalité, a pu jouer en faveur de l'estime de soi. La classe suivante a pu ne pas être aussi chanceuse et même présenter une chute d'estime de soi, si le marché de l'emploi subissait au moment où les étudiants finissaient leurs études. Ainsi, le second projet de recherche, malgré une amélioration, n'offre toujours pas de réponse définitive à notre question.

Comment les chercheurs peuvent-ils démêler ces interprétations différentes ? L'idée de base consiste à déterminer quelle information supplémentaire permettrait d'éclairer et de recueillir les données nécessaires. Dans ce cas, nous pourrions mettre à l'essai un troisième plan qui combine les éléments du projet transversal et du projet longitudinal. En effet, nous pourrions conduire différents projets longitudinaux, chacun d'entre eux commençant lors d'une année différente, et suivre un groupe de sujets différent durant les années de collège. Si le fait de fréquenter le collège produit vraiment une augmentation de l'estime de soi, nous verrons ce schéma se reproduire dans chacun des groupes de sujets. Ce projet, appelé *projet par sections,* nous permet de démêler les effets des commencements d'études de différentes classes d'étudiants de collège (effet de cohorte) et les effets de la période de l'histoire où intervient l'évaluation (effet du moment) par rapport au changement développemental qui nous intéresse. Comme davantage, même, de questions de recherche, se trouvent posées, les projets longitudinaux ainsi que leur analyse peuvent devenir beaucoup plus compliqués encore (Kenny & Campbell, 1989 ; Menard, 1991), mais l'idée fondamentale est simple. Considérez à présent tous les facteurs susceptibles d'influencer vos observations et faites des comparaisons qui vous permettent d'évaluer quels facteurs jouent un rôle sur vos données.

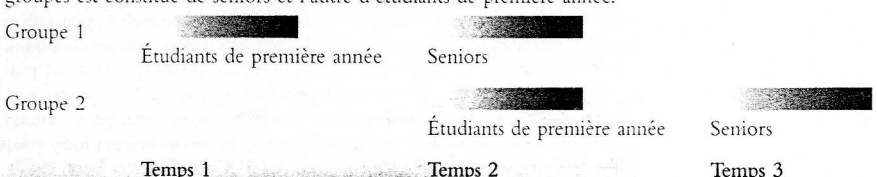
Dans le *projet transversal,* on étudie les sujets une seule fois. Deux groupes ou davantage peuvent être comparés, comme dans cette comparaison d'étudiants de première année et de seniors.



Dans un *projet longitudinal,* on étudie un groupe de sujets en plus d'une occasion. Dans ce cas, on étudie le même groupe de sujets lorsque les étudiants sont en première année et ensuite quatre ans plus tard.



Dans un *projet par sections,* ce qui constitue une variété de projet longitudinal, deux (ou davantage) groupes de sujets sont soumis à l'étude en plus d'une occasion. Il existe plusieurs types de projet par sections. Dans cet exemple, deux groupes de sujets sont soumis à l'étude, à la fois en tant qu'étudiants de première année et en tant que senior. Au cours du recueil de cette seconde série de données, un des groupes est constitué de seniors et l'autre d'étudiants de première année.



Projet de recherche destiné à comparer des individus à des âges différents et à étudier les changements intervenus au cours de leur développement.

considérer ces résultats comme des éléments de « continuité » plutôt que de « stabilité », parce que cette formulation permet de reconnaître que les individus changent vraiment ; même les individus se contrôlant mal de façon constante acquièrent un contrôle considérable du moi dans les décennies qui suivent la maternelle. Des chercheurs longitudinaux recherchent la constance à travers le temps, dans une existence : est-ce que les sujets conservent une position relative par rapport à d'autres à travers le temps ? Les chercheurs n'attendent pas de stabilité stricte de la part des sujets, ce qui signifierait que ces derniers ne changent pas (Block, 1993).

Selon Avshalom Caspi, il existe plusieurs exemples de continuité dans les études longitudinales de données provenant de l'Étude de Guidance de Berkeley [Berkeley Guidance Study]. Les enfants décrits comme timides ou dépendants, ou ayant mauvais caractère aux âges de 8 à 10 ans, eurent une existence différente dans les décades qui suivirent (Caspi, Bem & Elder, 1989). Ces cours différents dans la vie renforcent l'interprétation de la continuité de la personnalité. Les enfants timides ont montré moins de sociabilité au long de la vie. Ils ont été décrits à travers des méthodes de répartition en tant qu'adolescents et en tant qu'adultes « se tenant à l'écart, manquant de poids en société, submergés par les exigences, renonçant en cas de frustration et montrant une réticence à agir » (Caspi, Bem & Elder, 1989, p. 390). Les garçons timides (mais non les filles) attendirent en moyenne 3 ans de plus avant de se marier et 4 ans de plus avant de devenir pères, comparés à leurs pairs moins timides (Caspi, Elder & Bem, 1988). Les garçons timides ont pris davantage de temps pour établir leurs carrières professionnelles, et les filles timides ont été moins enclines à travailler hors de la maison.

Qu'en est-il des enfants classés comme dépendants ? Cette caractéristique précoce prédit un mariage et le fait de devenir parents plus tôt dans la vie pour les femmes, ainsi que moins de risques de divorce pour les hommes. Selon des descriptions d'enfants dépendants à l'adolescence et à l'âge adulte, les filles ont souffert de perte d'autonomie et d'un manque d'affirmation de soi, alors que les hommes sont devenus plus chaleureux, sympathiques et ont pu acquérir davantage de poids social (Caspi, Bem & Elder, 1989). Il apparaît que la dépendance précoce entraîne des destins différents pour les hommes et pour les femmes, peut-être en raison des effets sociaux des attentes en fonction du rôle sexuel.

Les enfants dont les mères avaient rapporté des crises fréquentes et graves de colère furent identifiés comme de caractère explosif et non contrôlé aux âges de 8 à 10 ans. Les garçons présentant ce schéma avaient des résultats plus faibles que lorsqu'ils devenaient adultes, atteignant des résultats scolaires moins classiques, possédant des emplois de statut social plus bas à l'âge de 40 ans, et ayant plus que doublé leurs chances de divorce par rapport à leurs pairs plus contrôlés. Les filles présentant ce schéma se marièrent avec des hommes au statut professionnel plus bas, divorcèrent plus souvent et furent perçues comme des mères moins adéquates par leurs maris et par leurs enfants (Caspi, 1987 ; Caspi, Elder & Bem, 1987).

Lorsque les vies individuelles sont stables ou continues, pourquoi en est-il ainsi ? Il existe de nombreuses réponses à cette question et chacune est au moins partiellement vraie. L'une des réponses est la suivante : les différences individuelles sont causées en partie par des différences biologiques héritées ; cette hérédité a des effets continus tout au long de la vie. Les différences biologiques jouent un rôle sur les traits psychologiques et l'on peut les évaluer par différentes stratégies, comprenant des tests de personnalité écrits et des évaluations faites par les professeurs au cours de l'enfance ; ces différences influencent également les comportements comme l'abus d'alcool (Cloninger, Sigvardsson & Bohman, 1988). La prédisposition à l'angoisse constitue un autre effet des différences biologiques ayant de profondes implications sur la personnalité au long de la vie (Eysenck, 1990a). Nous considérerons ces influences biologiques plus en détail au chapitre 11.

En général, les psychologues pensent que le milieu suscite des stimuli produisant des changements, mais que le milieu peut également favoriser la stabilité de la personnalité (voir Caspi, 1993). Les individus diffèrent suivant le genre de milieu auquel ils sont exposés, ces différences persistant à travers les années. Le fait de passer son enfance et son adolescence dans un milieu marqué par la misère et par le crime, par exemple, peut entraîner une stabilité de la personnalité à cause des effets de milieu constamment négatifs. Perversion supplémentaire, la personnalité elle-même peut interagir avec des situations productrices de stabilité. Par exemple, quelques jeunes perturbés pourront interpréter certaines situations dans le sens d'une justification de réponses agressives, même si d'autres auraient interprété les mêmes situations différemment. Si une voiture s'engage dans votre rue au milieu de la nuit, est-ce une situation qui justifierait de tirer sur les passagers de la voiture ? Des jeunes agressifs se sont comportés ainsi ; beaucoup d'entre nous ne considéreraient pas cet événement comme une raison d'action violente. L'interprétation de tels événements contient des motifs de rétorsion d'un point de vue cognitif et peut conduire à des interactions constamment agressives avec le milieu.

La question de savoir si la personnalité est stable à travers les décennies d'une vie nous oblige à reconnaître que tout le monde change. Rappelez-vous qu'il est plus adéquat de débattre de la *continuité* de la personnalité plutôt que de sa stabilité, c'est-à-dire que nous devrions nous demander si les changements qui interviennent chez tout le monde reflètent des processus systématiques sous-jacents. Le temps nous pousse-t-il à aller plus loin sur le chemin individuel de nos existences ou bien les individus subissent-ils l'influence de facteurs du milieu qui les poussent à aller d'un chemin à l'autre au long du temps ? Nous « construisons-nous » ou bien « effaçons-nous » ou « défaisons-nous » plutôt des élaborations antérieures de la personnalité ? Si c'est le cas, les premiers éléments de construction de notre personnalité sont les plus significatifs.

La preuve du changement Bien que les psychologues de la personnalité soient le plus souvent enclins à mettre l'accent sur la continuité de la personnalité, le développement apporte également des changements substantiels. Plus long est le temps qui s'écoule entre les évaluations et plus jeunes sont les sujets étudiés, plus le changement trouvé sera important (Caspi & Bem, 1990 ; Ozer & Gjerde, 1989 ; Schuerger, Zarrella & Hotz, 1989). L'enfance, en particulier, a peu de rapport avec la personnalité ultérieure, probablement à cause des effets puissants de la pensée et de la conscience de soi qui ne se sont pas encore développées (Caspi & Bem, 1990). Même au cours de deux décennies ou à peu près, depuis le collège jusqu'au milieu de l'âge adulte, des changements considérables se produisent (Siegler et al., 1990).

Parfois, ce sont des événements intervenant dans la vie d'une personne qui produisent les changements de la personnalité. Parmi eux, des événements au fort pouvoir de transformation tels que le mariage, le service militaire et le travail (Caspi, 1993). L'arrivée à l'âge adulte, accompagné souvent de nouveaux rôles dans le travail (à plein temps) ainsi que d'un conjoint, apporte des changements spécifiques dans la personnalité de l'individu (Haan, Millsap & Hartka, 1986). De tels changements, cependant, sont souvent semblables pour la plupart des membres d'un

groupe ou d'une cohorte, c'est-à-dire que les sujets peuvent toujours conserver leur position relative sur différents traits de personnalité, comparés à d'autres dans l'échantillon de recherche. Épouser une personne dont la personnalité est similaire à la sienne propre (homogamie) favorise la stabilité de la personnalité plutôt que le changement, quelques chercheurs rapportant que les sujets se marient habituellement avec des conjoints semblables à eux (Caspi & Herbener, 1990).

Lorsque nous nous trouvons face à des changements, cependant, il nous faut prendre soigneusement note de ce qui a changé. Les dimensions sous-jacentes fondamentales de la personnalité ont-elles changé ? Ou bien ces dernières sont-elles stables mais ayant trouvé de nouvelles expressions dans des comportements ou des modes de pensée modifiés ? Pour rendre compte à la fois de la stabilité et du changement, on peut considérer que les dimensions sous-jacentes de base de la personnalité sont probablement stables, ou bien en raison de forces biologiques constantes, ou bien à cause de stratégies relativement fondamentales d'adaptation et de concept de soi formé tôt dans la vie. D'un autre côté, comme nous adoptons de nouveaux rôles et que nous essayons de nouvelles activités, nous pouvons développer de nouveaux comportements en adaptant nos personnalités de base à des changements de situations. Robert McCrae (1993) soutient ce point de vue en déclarant que les individus dont le score est élevé sur le trait d'ouverture à l'expérience, l'un des Cinq Grands traits de personnalité, sont plus susceptibles de connaître des changements au cours d'une expérimentation de cette sorte.

Identification de chemins et de bifurcations sur la route de la vie La recherche longitudinale peut nous aider à identifier les points situés sur la route de la vie, lorsque des événements critiques ou des décisions jouent un rôle pour notre avenir. Le poète Robert Frost rendit l'image de ces moments critiques lorsqu'il émit ces réflexions sur la question de savoir quelle bifurcation suivre lorsque « deux chemins ont divergé dans un bois de couleur jaune »*. Pourquoi ces bifurcations surviennent-elles ? Quel chemin serait le meilleur ? Si les chercheurs peuvent répondre à ces questions, nous pourrons identifier les individus ayant choisi le mauvais chemin et concentrer nos efforts d'intervention afin de les remettre sur le chemin qui leur convient. De nombreux enfants identifiés comme « ayant mauvais caractère » connaissent des problèmes ultérieurs mais beaucoup ne les connaîtront pas. Le fait de savoir que les enfants dont le caractère est perturbé connaissent dans la vie des chemins de traverse, peut encourager une intervention, tout simplement, avant que l'on ait à appeler la police et à construire davantage de prisons.

Les données longitudinales peuvent nous apprendre à quel moment il est vraisemblable de prédire un événement ultérieur à partir d'une évaluation antérieure, parce que dans de tels cas, les deux variables se sont trouvées hautement corrélées. Ces données peuvent aussi, parfois, révéler des stades intermédiaires le long du chemin, à partir d'une évaluation antérieure vers un résultat dans la suite de l'existence. Les chercheurs examinent systématiquement les liens qui existent entre les événements précoces et ceux qui interviennent plus tard. Ces liens peuvent être exprimés sous forme de coefficients de corrélation et de statistiques plus avancées. Voyons l'Étude de Guidance de Berkeley (fig. 10-2). Des corrélations positives dans le diagramme indiquent que des scores élevés sur des évaluations recueillies plus tôt dans la vie (sur la gauche) prédisent des scores élevés dans les évaluations ultérieures (sur la droite). Ainsi, les garçons dont l'enfance a connu davantage de crises de colère présentent des modèles professionnels plus

* N.d.T. : two paths diverged in a yellow wood.

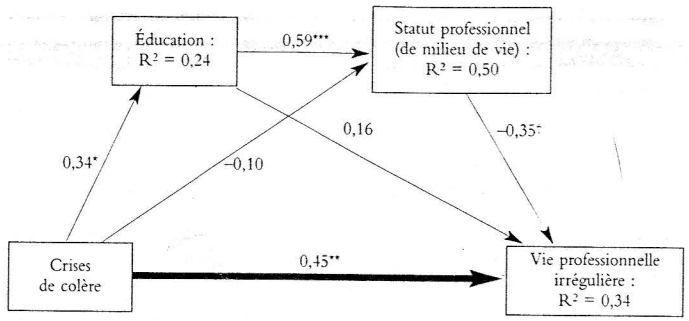


FIGURE 10-2 *Les données longitudinales permettent aux chercheurs de déterminer les voies par lesquelles des caractéristiques précoces, comme les crises de colère à la fin de l'enfance, jouent un rôle sur la vie adulte. Dans ce diagramme de l'itinéraire de 87 sujets masculins tiré de l'étude de Guidance de Berkeley, les flèches indiquent les chemins entre les évaluations précoces (à gauche) et ultérieures (à droite), significatives au niveau indiqué si le coefficient de corrélation sur le chemin est identifié par une note (* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; † $p < 0,001$). Les statistiques R^2 résument à quel degré de satisfaction la variable de chaque petit tableau peut être prédite à partir de toutes les variables précocement relevées sur le chemin, en plus de l'intelligence ; des valeurs plus hautes indiquent une meilleure prédiction. (D'après Caspi, Elder & Bem,* Developmental Psychology, *1987, 23* : 308-313, *p. 312.)*

irréguliers (davantage de ruptures dans les emplois) à l'âge adulte ($r = 0,45$). Des corrélations négatives indiquent que les scores élevés sur des évaluations précoces prédisent des scores bas sur des évaluations ultérieures. Par exemple, davantage de crises de colère dans l'enfance ont prédit une éducation de plus basse qualité ($r = -0,34$). Au milieu de la vie, il était clair que ceux qui avaient atteint un niveau d'éducation plus élevé réussissaient également à acquérir un statut professionnel plus haut ($r = 0,59$). En outre, un statut professionnel plus élevé prédisait une vie professionnelle moins irrégulière ($r = -0,35$). Les crises de colère au cours de l'enfance prédisent aussi une vie professionnelle irrégulière de façon directe, probablement parce qu'il demeure à l'âge adulte un caractère perturbé. Une telle *analyse d'itinéraire* aide les chercheurs à identifier les liens importants et les points stratégiques expliquant la continuité et le changement dans la personnalité. Cette étude spécifique laisse penser que le niveau éducatif constitue un lien crucial dans la détermination du statut professionnel que les enfants atteindront éventuellement à l'âge adulte. Si nous devions intervenir dans la vie d'un garçon dont le caractère est perturbé afin d'améliorer ses chances de trouver un bon emploi, il serait raisonnable de s'attacher à l'aider dans la poursuite de son éducation.

L'importance de la scolarité, dans cet exemple, illustre une leçon primordiale des études longitudinales. La compréhension du *cours d'une vie*, expression qui décrit la personnalité à travers ses changements au long de l'existence, requiert de considérer le contexte social du développement et non pas simplement les variables psychologiques au sein d'une personne (Caspi, 1987 ; Caspi & Bem, 1990 ; Levinson, 1986). Les sujets changent de cadres et de rôles sociaux au fur et à mesure qu'ils avancent dans la vie ; ainsi, le fait d'abandonner son rôle d'étudiant et de devenir travailleur et parent. Beaucoup de ces changements de rôles sont plus ou moins guidés

par une *horloge sociale* qui rend compte des attentes sociales, à l'âge auquel une personne est censée obtenir ses diplômes, commencer une carrière, devenir parent et effectuer d'autres changements de rôles. Bien sûr, nous savons tous qu'en dépit de cette horloge sociale, il existe d'amples variations de l'âge auquel de tels changements de rôles surviennent. Les études du cours de la vie s'attachent aux situations spécifiques où une personne est en activité. Elle recherche également les âges particuliers de la vie d'une personne. Ces deux caractéristiques distinguent les études du cours de la vie des modèles de traits de la personnalité.

Théories du développement

Les théories du développement de la personnalité guident notre réflexion sur ce qui se développe et comment. Elles peuvent apparaître comme simplement dénonciatrices, mais il existe tant d'aspects différents de la personnalité auxquels s'attacher qu'il serait sage de reconnaître que notre recherche est sélective. Une théorie est, pour le chercheur, ce qu'un guide représente pour le voyageur dans un pays étranger. Il épargne la dépense d'un temps précieux (ainsi que d'argent) afin de permettre aux voyageurs de choisir les excursions les plus intéressantes. Si une théorie est dépassée ou si elle est destinée à un autre but, les chercheurs gaspilleront leurs ressources et manqueront des observations pertinentes avec un aveuglement analogue à celui du touriste qui ne visite pas la magnifique cathédrale de Pise, parce qu'il n'a d'yeux que pour la célèbre tour penchée.

Les théories du développement comportent d'importantes affirmations (voir Lerner & Tubman, 1989). Quelques théories se fondent sur l'affirmation que les individus se développent au long d'une série prédéterminée de stades ; ils affrontent ainsi des problèmes de développement dans un cadre temporel spécifique semblable pour chacun de nous. Les théories psychanalytiques, comme celles de Sigmund Freud ou celles (plus largement acceptées) d'Erik Erikson, présentent de telles affirmations sur les stades de la vie. D'autres théories, en fort contraste avec ces dernières, estiment que les individus se développent en réponse aux influences des milieux, lesquels ne suivent pas nécessairement une série de stades. Les théories d'apprentissage illustrent cette seconde alternative.

Effets de l'expérience : la théorie de l'apprentissage

Les théories de l'apprentissage, que l'on utilise pour expliquer une grande variété de phénomènes psychologiques, ont été appliquées à la compréhension du développement de la personnalité. Ces théories mettent l'accent sur l'impact de l'expérience et sur les conséquences du comportement. D'après cette perspective, les individus sont influençables et peuvent se développer de plusieurs manières différentes, selon les expériences qu'ils entreprennent. La théorie de l'apprentissage, dans sa forme la plus simple, a été fondée sur le renforcement des principes décrits par B. F. Skinner et pose que l'individu devient agressif si son comportement agressif se trouve renforcé (en attirant l'attention ou par d'autres sortes de récompenses). Si c'est grâce à la coopération que ce renforcement se produit, par la réussite ou quelque autre sorte de comportement, il deviendra une caractéristique du comportement de la personne et définira sa personnalité, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme. Un comportement que l'on sanctionne, au contraire, disparaîtra. Si, dans la salle de classe, toutes les affirmations d'un enfant se voient critiquées, il faut s'attendre à voir régner le silence.

S'il est vrai que la personnalité se développe par le renforcement sélectif de quelques comportements, variant d'une personne à l'autre et selon l'expérience, la personnalité peut alors être évaluée par l'estimation de la fréquence avec laquelle interviennent les différents comportements. Cette approche constitue l'*approche par la fréquence des actions* destinée à évaluer la personnalité (Buss & Craik, 1980), qui a été abordée au chapitre 2. L'approche par la fréquence des actions a connu des critiques, cependant, y compris celle de Jack Block (1989). Block prétend que les inventaires par auto-évaluations utilisés pour évaluer les comportements dans l'approche par fréquence des actions, ne constituent pas un remplacement adéquat de l'observation directe du comportement et que les chercheurs devraient considérer la situation dans laquelle ce comportement intervient. Connaissez-vous quelqu'un à qui il arrive souvent de passer trois ou quatre heures le soir sans parler à personne ? Est-ce différent si cela se passe dans une bibliothèque ou dans un centre étudiant ? Bien sûr, que ça l'est.

John Dollard et Neal Miller (1950) ont appliqué les principes d'apprentissage à la compréhension du développement des désordres psychologiques. Ils pensent que l'individu connaît ces désordres lorsqu'il évite de se comporter d'une manière qui le conduirait à supporter l'angoisse et lorsque cet évitement l'empêche de s'engager dans les voies saines et adaptées que lui offre l'existence. Ainsi, les individus qui évitent de parler en public en raison de l'angoisse pourraient être considérés comme porteurs d'un désordre (appelé « névrose » dans la terminologie ancienne) si le fait de parler en public pouvait s'avérer utile dans leur travail. Depuis lors, de nombreux psychologues ont répandu l'idée que le défaut d'adaptation dans l'apprentissage constitue la base de difficultés psychologiques et qu'un nouvel apprentissage dans un cadre thérapeutique pourrait leur apporter un soulagement.

Bien que la théorie de l'apprentissage mette l'accent sur l'expérience, quelques théories d'apprentissage prennent également en compte des variations psychologiques parmi les individus. Hans Eysenck (1979) a ajouté la prise en considération des différences individuelles résultant de quelques prédispositions à l'angoisse plus importantes chez certains individus. Quelques personnes, en raison d'effets de prédispositions génétiques, éprouvent une grande angoisse lors des mêmes événements qui, pour les autres individus, n'entraînent qu'une anxiété légère. Les individus prédisposés à l'angoisse sont plus susceptibles d'éviter les comportements dont ils ont appris qu'ils les mèneraient à une poussée de cette angoisse excessive. Par exemple, ils pourraient ainsi éviter de participer à des soirées ou à des cours qui exigent d'eux des prestations orales. Ces schémas d'évitement constituent « la névrose » ou un dysfonctionnement psychologique. Par conséquent, les principes décrits par les théoriciens de l'apprentissage peuvent être combinés avec les composantes biologiques de la personnalité afin d'expliquer les chemins variés que suit le développement.

L'angoisse ainsi que les autres affects ne sont, cependant, pas centraux dans toutes les approches relatives à l'apprentissage (voir Crick et Dodge, 1994). La plupart des interprétations actuelles sur l'apprentissage, relatives à la personnalité,

mettent l'accent sur la connaissance, c'est-à-dire sur les pensées qui accompagnent le comportement et aident à déterminer ce qu'une personne désire faire dans une situation donnée. Les attentes d'efficacité personnelle et les plans d'autorégulation, décrits par Albert Bandura (que nous avons présentés au chapitre 9) évoluent à travers l'apprentissage au cours de l'enfance et favorisent les performances efficaces dans les tâches cognitives comme les évaluations de la mémoire et de l'intelligence (Berry, 1989 ; Chapman & Skinner, 1989 ; Chapman, Skinner & Baltes, 1990). L'une des connaissances les plus importantes de l'enfance est la connaissance de l'univers social : apprendre à porter des jugements réalistes sur les intentions des autres ainsi que sur leurs dispositions, leurs réponses vraisemblables à son propre comportement, et ainsi de suite (Crick & Dodge, 1994 ; Rholes, Jones & Wade, 1988). L'enfance est également une période de temps destinée à apprendre, à développer l'empathie et à se préoccuper des sentiments des autres (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990 ; Zahn-Waxler et al., 1992).

Il semble logique que beaucoup de ces importantes leçons, que s'approprie la personnalité, soient acquises dans l'enfance. Les approches du développement de la personnalité comportant des stades attirent notre attention sur la manière dont ces leçons de l'existence se succèdent.

Les stades de la vie

À l'opposé des approches théoriques de l'apprentissage, les approches par les stades de l'existence décrivent le développement à travers une série de périodes intervenant dans le même ordre pour chaque individu. Par conséquent, ce ne sont pas seulement les expériences vécues par une personne mais le moment où elles apparaissent qui est important, parce que les implications de ces expériences sont différentes en fonction de la maturité de l'individu. Perdre un membre de son corps à 5 ans est de loin différent du fait de le perdre à 50. En outre, quelques leçons de vie sont plus faciles à maîtriser par la personnalité à un âge qu'à un autre. Le savoir quotidien nous apprend qu'il est difficile d'enseigner de nouveaux tours à un vieux chien, ce qui veut dire que quelques-unes des leçons acquises par la personnalité de base, comme le fait d'entrer en relation avec les autres, sont difficiles à réapprendre.

Beaucoup de théories des stades ont été proposées, chacune d'entre elles mettant l'accent sur des aspects différents de la personnalité. Examinons quelques-unes de ces approches.

Les implications du développement cognitif pour la personnalité L'un des inconvénients de la théorie de l'apprentissage est le fait qu'elle ne prend pas en considération l'augmentation des capacités mentales d'une personne à travers le temps. Le développement cognitif, en plus de permettre la maîtrise des problèmes mathématiques, logiques ainsi que d'autres problèmes intellectuels, a des implications pour la personnalité tout entière. D'un côté, il constitue la base du raisonnement moral plus sophistiqué des adultes, comparé à celui des enfants. Selon Lawrence Kohlberg (1981) et sa théorie du développement moral, l'individu porte des jugements moraux en fonction des différentes règles de décision qu'il élabore à travers trois niveaux (trois stades) de jugement moral (tableau 10-I). Les jeunes enfants jugent que quelque chose est mal si cela leur attire un châtiment ou d'autres conséquences négatives. Selon

TABLEAU 10-I **Modèle de Kohlberg du développement du jugement moral**

Pensée centrée sur soi-même : niveau préconventionnel	
Stade 1 : Châtiment et orientation vers l'obéissance	Serai-je puni ?
Stade 2 : Orientation hédoniste naïve	Cela me plaira-t-il ?
S'entendre avec les autres : niveau conventionnel	
Stade 3 : Orientation bon garçon-bonne fille	Est-ce ce que les autres attendent ?
Stade 4 : Orientation vers l'ordre social	Est-ce le type de comportement qui aide au fonctionnement organisé de la société ? (Que se passerait-il si chacun se comportait de cette façon ?)
Jugement interne : niveau postconventionnel	
Stade 5 : Orientation légaliste	Les individus ont-ils le droit de se comporter ainsi ?
Stade 6 : Orientation vers les principes éthiques universels	Ce comportement suit-il les règles auxquelles je crois personnellement ?

Adapté de Kohlberg, 1981.

leur raisonnement, il est mal de voler parce qu'ils pourraient être frappés ou mis en prison. Au début de l'âge adulte, la plupart des individus ont dépassé de très loin ce niveau et portent des jugements moraux sur le bien et le mal d'après des résultats moins immédiats, comme les implications que peut avoir le comportement pour les relations entre les individus ou sur la question de savoir si leur comportement coïncide avec les principes généraux qui régissent le bien et le mal. Par conséquent, ils considèrent que le fait de voler est une mauvaise chose parce que cela fait du mal aux autres ou constitue une violation de leurs principes ou de leur morale.

E. Tory Higgins (1989) a examiné en quoi les écarts entre le soi moral et le soi idéal (présentés au chapitre 9) se développent au fur et à mesure de la maturation cognitive de l'enfant. Avec le temps, l'enfant devient de plus en plus capable de prendre en considération les perspectives des autres. Les enfants deviennent conscients des conséquences de leur propre comportement par rapport aux réactions et à l'approbation d'autrui ; ceci est un stade qui les prépare à évaluer leur propre comportement de manière plus fine. Le comportement parental envers l'enfant joue également un rôle sur le développement de guides internes pour ce comportement, ce que Higgins a appelé les *guides personnels*. Ces derniers se développent plus complètement si les parents s'engagent de façon importante dans la vie de leurs enfants, sont logiques dans leurs réactions et clairs dans leur transmission de ce qu'ils attendent de ces enfants, et du fait que leurs comportements soient significatifs. Les développements cognitifs fournissent donc la possibilité de nouveaux développements dans la personnalité.

Les stades du cycle de la vie : le modèle de Levinson Daniel Levinson (1986) a proposé un modèle marquant du développement de l'adulte au cours de la vie. Il suggère de considérer un *cycle vital*, métaphore qui a recours aux images du cycle des saisons et pose que « le cours de la vie évolue à travers une série de formes définies » (p. 4). Levinson pense que ces formes ou saisons de la vie comportent trois périodes majeures, chacune d'elles recouvrant 20 ans ou davantage : l'âge pré-adulte, l'âge adulte et la vieillesse. À

TABLEAU 10-II **Modèle de Levinson du cycle de la vie adulte**

Âge	*Transition*	*Structure*
17-22	Début de la transition vers l'âge adulte	
22-28		Entrée dans la structure du début de l'âge adulte
28-33	Transition de la trentaine	
33-40		Structure culminante de l'âge adulte
40-45	Transition de milieu de vie	
45-50		Entrée dans la structure du milieu de l'âge adulte
50-55	Transition des 50 ans	
55-60		Structure culminante du milieu de l'âge adulte
60-65	Transition de la fin de l'âge adulte	

Adapté de Levinson, 1986.

leur tour, chacune de ces saisons se divise en plusieurs moments qui décrivent les structures de la vie atteinte à cette phase de l'existence ou qui présentent des périodes de transition entre une structure et une autre (tableau 10-II). Bien que cette théorie soit plus appropriée lorsqu'on l'applique à la compréhension des individus, on peut l'illustrer en regardant les changements intervenant dans un groupe de femmes au fur et à mesure de leur maturation au cours des deux décennies suivant leurs années de collège. Jusqu'à la fin de la vingtaine, ces femmes, de façon typique, ont vu s'accroître les caractéristiques liées au rôle féminin traditionnel, au moment où elles se marièrent et s'engagèrent dans des activités de parents de cet âge. À partir de 30 ans et jusqu'au début de la quarantaine, les caractéristiques liées au rôle traditionnel de la femme décrurent, lorsque ces femmes prirent davantage de responsabilités de nature différente (Helson & Moane, 1987).

Comme le montre le modèle de Levinson, des structures se forment puis se modifient au cours des changements intervenant dans la vie adulte. Prenons un adulte hypothétique dont le début de l'âge transitoire vers la vie adulte est marqué par le mariage, ce qui conduit à une structure de début de l'âge adulte où le ménage connaît un double revenu. À l'âge de 30 ans, une autre période de transition intervient à la naissance d'un enfant, ce qui conduit à réviser la structure familiale vers une prise en charge plus importante. Une autre transition majeure intervient au milieu de la vie : un divorce. La structure du milieu de l'âge adulte prend la forme d'un ménage monoparental jusqu'à la transition des 50 ans, lorsque les enfants quittent l'université. La structure culminante du milieu de l'âge adulte pour cette personne hypothétique se présente sous la forme d'une position professionnelle renforcée. La retraite constitue la transition de la fin de l'âge adulte. Les structures du modèle de Levinson sont souvent interrompues par des périodes de transition.

L'idée que la vie adulte suive de telles séquences rythmées par l'âge est matière à controverse. Si, comme la plupart des psychologues le pensent, les changements intervenant dans la personnalité à l'âge adulte sont conduits par des forces sociales plutôt que biologiques, pourquoi les individus seraient-ils soumis à des séries de stades type ? En dépit de ces questions, la théorie de Levinson fournit un cadre de travail capable de considérer la personnalité à l'âge adulte.

Elle met l'accent sur le contexte social à l'intérieur duquel des structures et des périodes de transition se produisent. Dans ces perspectives, cette théorie est similaire à celle du développement du moi d'Erik Erikson.

Théorie du développement du moi

La théorie de l'apprentissage pousse les chercheurs à s'intéresser aux comportements que l'on peut observer aisément, et moins aux processus psychologiques cachés sous-jacents à ces comportements. En fait, les behaviouristes ont traditionnellement découragé les psychologues scientifiques de fonder leur travail sur des processus inobservables. Au contraire, d'autres psychologues pensent que les comportements ne sont que les manifestations de surface de la personnalité. De ce point de vue, les causes sous-jacentes, bien que cachées, sont de première importance. Il pourrait être surprenant d'apprendre que Sigmund Freud, fondateur de la psychanalyse, tenta d'abord de localiser les causes du comportement symptomatique de ses patients dans des dommages neuronaux. C'est seulement lorsque cet effort échoua qu'il proposa des causes psychologiques et non physiques à des symptômes comme les lapsus relatifs à la mémoire, les pensées obsessionnelles et les actes compulsifs. Tandis que les behaviouristes considèrent les propositions freudiennes comme non scientifiques, ceux qui sont en faveur des **théories des stades du développement du Moi** acceptent cette prémisse fondamentale qui stipule que des causes psychologiques cachées se développent à travers le temps et fournissent, à la longue à chaque personnalité les moyens de s'adapter à son milieu. Depuis Freud, les psychanalystes se sont référés à ces capacités d'adaptation comme à des capacités du *moi* ; aussi, pourrions-nous présenter le développement de la personnalité comme le développement d'un moi mature et capable.

Les chercheurs longitudinaux ont souvent observé que les enfants dont le moi se développe fortement sont plus enclins à réussir dans la suite de leur vie. Les forces du moi constituent un ensemble de stratégies d'affrontement adapté. L'une des capacités du moi les plus importantes est représentée par la possibilité de différer les gratifications. Chez les enfants, la capacité de différer la gratification peut être évaluée par l'observation d'un enfant à qui l'on promet qu'il recevra un cadeau après avoir réalisé un puzzle difficile ; mais cet enfant doit faire face à un expérimentateur qui semble avoir oublié sa promesse. Les enfants qui ont supporté ce délai à l'âge de 4 ans furent considérés comme plus indépendants et plus mûrs socialement par leurs professeurs et par les chercheurs tout au long de l'enfance, bien que les items spécifiques aient varié pour les garçons et pour les filles (Funder, Block & Block, 1983). Parmi des enfants de 14 ans, ceux qui préféraient recevoir une somme d'argent plus importante mais différée à une somme d'argent plus réduite mais immédiate furent considérés de façon plus positive sur les items de choix de répartition pour un certain nombre de traits (responsabilité, productivité, cohérence éthique, intérêt pour les domaines intellectuels) que ceux qui choisirent le paiement réduit (Funder & Block, 1989). Walter Mischel et ses collaborateurs trouvèrent que quelques enfants de maternelle pouvaient supporter une gratification différée, attendant de recevoir une récompense plus importante plutôt que de compter sur une plus petite récompense immédiate. Les enfants qui pouvaient supporter cette gratification différée devinrent plus capables et plus aptes à tolérer le stress à l'adolescence (Mischel & Mischel, 1983 ; Mischel, Shoda & Peake, 1988 ; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989). La capacité à accepter une

TABLEAU 10-III **Modèle de Loevinger de l'accroissement de la maturité dans le développement du moi**

Stade	*Fonctionnement du moi*
1. Présocial	Inconscient de la différence entre le soi et le non-soi
2. Qui se débarrasse de ses pulsions	Impulsif ; craignant les mesures de rétorsion
3. Opportuniste	Agissant à sa convenance ; craignant d'être pris
4. Conformiste	Se conformant aux règles extérieures ; honte
5. Consciencieux	Suivant des règles internes ; culpabilité
6. Autonome	Affronte les conflits internes ; tolère les différences
7. Intégré	Résout ses conflits internes ; renonce à ce qui ne peut être atteint

Adapté de Loevinger, 1966.

gratification différée et à contrôler ses pulsions (à garder pour soi sa colère plutôt que d'exploser, par exemple) représente une possibilité d'adaptation qui dépasse le début de l'enfance bien sûr. Par exemple, un faible contrôle de ses pulsions est associé à l'usage fréquent de la drogue à 18 ans dans l'échantillon longitudinal étudié par Jack Block et ses collaborateurs (Shedler & Block, 1990).

Les attitudes du moi ne comportent pas seulement le fait de tenir en bride ces pulsions et de pouvoir attendre les gratifications, mais aussi de savoir planifier et réussir ses objectifs. Ces capacités sont parfois nommées *compétence*. John Clausen (1991) a étudié la compétence à l'adolescence dans une étude longitudinale. Les adolescents compétents sont décrits comme dépendants, s'investissant intellectuellement, ayant confiance en eux sur une évaluation de répartition de choix ; la compétence de l'adolescence est prédictive de carrière stable et de mariage. Clausen note, à partir de son point de vue sociologique, que la force du moi en matière de compétence est particulièrement importante dans la société moderne, puisque « la rationalité et la fonctionnalité ont remplacé la tradition comme déterminant des choix individuels dans la transition vers l'âge adulte » (p. 805). Si cette observation, qui semble logique, est correcte, alors la compréhension de ces forces relatives au moi sera essentielle pour créer une conception de la personnalité toujours valide, au moment où les changements culturels mènent la société de plus en plus loin de la tradition.

Les stades du développement du moi selon Loevinger Jane Loevinger (1966) a présenté un modèle scientifique qui décrit sept stades de maturation dans le développement du moi, qu'elle appelle « caractéristique maîtresse » de la personnalité en raison de son importance. Ces stades décrivent la progression d'une personne à partir de l'insouciance infantile relative au soi, à travers les stades puérils d'impulsivité et de convenance personnelle, vers la capacité à se conformer aux exigences sociales et à obéir à des règles internes de conduite pour, à la fin, atteindre les stades plus mûrs de maîtrise des conflits internes (tableau 10-III).

Les adultes qui ont réussi à atteindre de hauts niveaux du développement du moi, comme Jane Loevinger a pu l'évaluer grâce à une estimation de complètements de phrases (1966, 1985), ces adultes ont obtenu des scores plus élevés à des tests d'équilibre personnel (White, 1985) et ont fait état d'un engagement vers une plus grande variété d'objectifs futurs (McAdams, Ruetzel & Foley, 1986). La recherche longitudinale soutient l'importance, dans l'âge adulte, du développement précoce du moi. Lea Pulkkinen (1992) a trouvé que la capacité à contrôler ses pulsions était constante dans les existences de garçons finlandais, au fur et à mesure qu'ils augmentaient en maturité entre les âges de 8 et 26 ans. Ceux qui contrôlaient moins bien leurs pulsions étaient davantage anti-sociaux ; ils avaient davantage de problèmes de comportement à l'école et étaient plus enclins à se faire arrêter par la police à l'âge adulte. En revanche, un groupe qui s'avéra plus hautement éduqué à l'âge adulte fit la preuve d'une plus grande force du moi au long de la vie et connut moins de blessures et d'incidents ainsi que beaucoup moins de problèmes d'alcoolisme. À un âge aussi tendre que celui de 8 ans, ces groupes furent considérés de façon différente par leurs professeurs, le groupe anti-social se montrant plus agressif et moins concentré et le groupe éduqué se comportant de façon plus constructive et plus soumise. Comme dans l'étude rapportée plus haut dans ce chapitre, le niveau d'éducation constitue un lien fondamental entre l'enfance et un âge adulte réussi.

Comment les parents peuvent-ils favoriser un bon développement du moi chez leurs enfants ? À l'évidence, il leur faudrait éviter de violenter physiquement leurs enfants. Les violences physiques ont été reliées à une série de résultats négatifs consécutifs, comprenant la violence, le comportement criminel, les problèmes affectifs et le comportement suicidaire (Malinosky-Rummell & Hansen, 1993). La recherche longitudinale estime que les enfants traités avec tolérance, disciplinés d'une manière non autoritaire et paraissant s'identifier à leurs parents, manifestaient de hauts niveaux de développement du moi au Test de Complètement de Phrases pour le Développement du Moi de Loevinger [Loevinger Sentence Completion Test of Ego Development] 22 ans plus tard (Dubow, Huesmann & Eron, 1987). Bien que les chercheurs se soient le plus souvent attachés au rôle de la mère, les pères jouent également un rôle important pour engendrer des enfants psychologiquement sains (Phares & Compas, 1992).

Des études telles que celle-ci montrent que le développement d'un moi fort, que nous pourrions considérer comme un réservoir de stratégies d'affrontement adapté, constitue un accomplissement majeur de l'enfance ayant des implications tout au long de la vie. Erik Erikson a présenté une théorie qui décrit le développement du moi de façon particulièrement détaillée.

La théorie psychosociale d'Erikson Erik Erikson fut un psychanalyste formé à la tradition freudienne. Il étendit la théorie de Freud, cependant, en proposant un modèle de développement dans lequel la croissance significative se produit au cours de la vie et non pas seulement dans les cinq premières années de l'existence comme Freud l'avait théorisé. Erikson (1959) considéra que l'individu se développe au long de huit stades qu'il appelle **stades psychosociaux** afin de mettre l'accent sur la relation qui existe entre le développement psychologique de l'individu et le contexte social dans lequel le développement se produit (tableau 10-IV).

TABLEAU 10-IV **Les huit stades du développement psychosocial d'Erikson**

Stade psychologique	*Âge*
1. Confiance versus défiance	Petite enfance
2. Autonomie versus honte, doute	Début de l'enfance
3. Initiative versus culpabilité	Âge du jeu
4. Zèle versus sentiment d'infériorité	Âge scolaire
5. Identité versus identité diffuse	Adolescence
6. Intimité versus isolement	Début de l'âge adulte
7. Génération versus auto-absorption	Âge adulte
8. Intégration versus désespoir	Vieillesse

Adapté d'Erikson, 1982.

La théorie d'Erikson décrit l'aspect du moi sain qui se développe à chaque stade de l'existence. Dans l'enfance, la tâche consiste à réussir à acquérir un sentiment de *confiance* dans le fait que la mère ou tout autre personne s'occupant de l'enfant saura satisfaire ses besoins. Ce sentiment de confiance fournit la base des relations de confiance ultérieures dans la vie et constitue, par conséquent, une composante essentielle du moi sain. Aux second et troisième stades, l'enfant d'âge préscolaire atteint le sens de l'*autonomie*, la confiance dans le fait qu'il pourra se séparer de ses parents et agir de façon indépendante, ainsi qu'un sens de l'*initiative* qui lui permet de faire des choix et de prendre des décisions. Durant ces années d'école, un sens du *zèle* au travail se développe à mesure que l'enfant travaille sur des projets et acquiert le sens de la réussite. L'adolescence entraîne une crise d'*identité* au moment où le teenager lutte pour acquérir un sens individuel de ce qu'il est dans sa relation avec la société. Ceci implique souvent un choix de carrière, mais peut également engager une activité politique ou sociale. La capacité à entretenir des relations *intimes* est atteinte lorsque le jeune adulte parvient à la maturité amoureuse, le sens de la *génération* se développant à mesure que l'adulte en pleine maturité prend soin des enfants et s'intéresse à la génération suivante dans d'autres contextes, comme le travail. Même l'adulte plus âgé continue à obtenir de nouvelles capacités du moi, au fur et à mesure qu'il regarde ce qu'il a accompli dans sa vie propre et ce qui est resté inachevé, forgeant ainsi un sentiment d'*unité* à partir des événements de son existence.

À chaque stade, le développement de la force du moi se trouve en conflit avec son opposé : la confiance avec la défiance, l'autonomie avec la honte, l'initiative avec la culpabilité et ainsi de suite. Nous atteignons un équilibre sain si l'ensemble de nos forces personnelles prévaut sur leur opposé. Il vaut mieux ne pas renoncer à toute défiance, à toute honte et à d'autres caractéristiques négatives, cependant, car nous en avons besoin pour conserver en équilibre notre sens de la réalité : celui qui fait confiance à tout le monde ou qui n'a jamais honte ne peut pas fonctionner de façon optimale dans la réalité.

La théorie d'Erikson donne aux thérapeutes un cadre de travail permettant de comprendre les problèmes développementaux liés à l'âge chez leurs patients, et permet de reconnaître en quoi les difficultés rencontrées dans le passé peuvent exercer un effet négatif sur certains aspects actuels du fonctionnement du moi. Les

adolescents, par exemple, luttent dans la tâche de construire leur identité et ainsi peuvent n'être spécialement préoccupés que de reconnaissance sociale (ou d'un manque de reconnaissance) vis-à-vis de leur talent unique. Les individus dont l'histoire présenta un traumatisme aux environs de l'âge de 4 ans, pourraient connaître des problèmes comprenant une culpabilité excessive et une difficulté à prendre des initiatives. En dehors du cadre thérapeutique, les chercheurs ont évalué ces différentes forces du moi grâce des questionnaires d'auto-évaluation. Par exemple, être d'accord avec l'énoncé « Je peux en général me reposer sur les autres » est interprété comme la preuve d'un sentiment de confiance, et il y a peu de chances que les individus qui ont pu atteindre la capacité à établir des relations d'intimité soient d'accord avec l'énoncé « Je me sens souvent seul, même lorsqu'il y a du monde autour de moi » (Domino & Affonso, 1990, p. 580).

La petite enfance, base précoce de la personnalité

Erikson et d'autres théoriciens du développement du moi pensent que les forces du moi se développent tout au long des stades de la vie. À l'évidence, chaque stade fournit des leçons différentes. Considérons à présent les différents stades atteints par la personnalité au cours de l'existence, à commencer par la petite enfance. Les petits enfants paraissent si différents des adultes qu'il est difficile d'imaginer que les expériences de la petite enfance puissent modeler la personnalité adulte ultérieure. Cependant, de nombreux théoriciens considèrent la petite enfance comme un temps fondamental et de la plus haute importance pour le développement de la personnalité.

Peut-être la contribution la plus notable à la petite enfance jusqu'à la personnalité ultérieure se produit-elle à travers le processus de l'attachement. En expérimentant une relation confiante avec une personne prenant soin de l'enfant (généralement la mère), le petit enfant crée la base d'une relation positive avec autrui pour la vie. Si l'attention maternelle est inadéquate, les relations ultérieures seront compromises. Cette affirmation correspond à la conception d'Erik Erikson appelée « confiance de base ».

Mary Ainsworth (Ainsworth et al., 1978 ; Ainsworth, 1989), en se fondant sur les travaux de John Bowlby (1969), établit une théorie et une recherche pionnière en ce qui concerne l'attachement du petit enfant. Le petit enfant apprend très tôt à aimer sa mère ou d'autres objets primaires. L'**attachement** du petit enfant à la personne qui prend soin de lui constitue le lien entre l'enfant et cette personne ; ce lien se manifeste sous forme de détresse lorsque la personne qui s'occupe de lui l'abandonne, et sous forme de sécurité lorsque cette personne est bien présente. John Bowlby décrit l'**attachement de sécurité** comme un attachement

> *dans lequel les individus ont confiance dans le fait que leur parent (ou figure parentale) sera disponible, responsable et serviable si, d'aventure, il devait rencontrer des situations pénibles ou effrayantes. Grâce à cette assurance, ils se sentent soutenus dans leurs investigations du monde ainsi que compétents pour composer avec lui. Ce modèle se trouve encouragé par un parent (au début spécialement par la mère) si ce dernier est immédiatement disponible, sensible aux signaux de son enfant, responsable de façon aimante lorsque l'enfant, garçon ou fille, recherche protection, et/ou réconfort, et/ou assistance. (Bowlby, 1988, p. 4)*

La présence d'une personne prenant soin de l'enfant fournit un sentiment de sécurité à ce dernier de telle manière qu'il ne se trouve pas en détresse ou que, du moins, il ne montre pas trop de sentiment de détresse devant des stimuli effrayants, en sa présence. Lorsque la mère ou le père se trouvent à proximité, le bébé pourra affronter d'autres individus ou objets autrement effrayants. À partir d'une base d'attachement de sécurité, le petit enfant pourra commencer à explorer de nouveaux aspects du milieu, en cherchant à nouveau cette figure d'attachement si la nouvelle expérience vécue provoque un sentiment de détresse. Le bébé, qui regarde les autres avec étonnement alors qu'il se trouve dans les bras sûrs de ses parents, et celui qui commence à marcher et dont la nouvelle mobilité lui permet d'aller vers de nouveaux lieux, s'appuie sur des liens d'attachement de sécurité. Cette sécurité l'autorise à rechercher de nouvelles expériences plutôt que de se défendre contre la peur, et cette exploration favorise le développement de son intelligence.

Ainsworth pense que le comportement d'attachement a une base bien logique. Il est adapté à la survie en assurant que le petit et le jeune enfant demeureront près de ceux qui leur ont donné la vie, puisque le nourrissage est essentiel à la survie. Chez les êtres humains, les pleurs ainsi que d'autres comportements somment la personne qui s'occupe d'eux d'accourir et de satisfaire les besoins de l'enfant. Les autres espèces possèdent des mécanismes similaires. Chez les oies et les canards, l'attachement prend la forme de l'imprégnation, et le petit de l'oie suit ses parents, se dandinant sur terre ou barbotant dans l'eau afin de rester à proximité. Peut-être avez-vous vu des images d'oisons suivant Konrad Lorenz, qui montraient que si le parent oie n'est pas dans l'entourage immédiat, les petits peuvent adopter un humain comme objet d'attachement. Un comportement aberrant de ce type illustre la force de l'attachement en tant que pulsion, ce qui, chez les humains, engendre l'attachement énigmatique des enfants à leurs parents, même lorsqu'il s'agit de parents abusifs.

Ainsworth et ses collaborateurs (Ainsworth et al., 1978) ont étudié l'attachement du petit enfant à sa mère en observant ses réponses à des étrangers dans une situation standardisée de laboratoire. Au cours de la **procédure de situation d'étrangeté,** on laisse le bébé seul avec un étranger pendant quelques minutes alors que la mère est hors de sa vue. À partir de la réponse du petit enfant à l'absence de sa mère et à son retour, l'enfant, garçon ou fille, peut être *attaché de manière sûre, anxieux-évitant,* ou *anxieux-résistant.* Les enfants attachés de manière sûre présentent une manifestation de détresse lorsque la mère les quitte et une manifestation de consolation lorsqu'elle revient ; il s'agit là du modèle le plus sain. Les enfants anxieux-évitants s'attendent à être rejetés s'ils recherchent une consolation et essaient ainsi de se passer d'amour et de soutien. Les enfants anxieux-résistants, à cause du peu de fiabilité de la réponse parentale, ne savent pas si le parent se montrera responsable lorsqu'ils en ont besoin et ainsi tendent à rester collants et en détresse (Bowlby, 1988).

Les mères qui se montrent responsables en cas de détresse de leurs enfants ont des enfants qui s'attachent à elles de manière sûre. Les enfants pleurent et montrent des expressions de colère du visage de manière caractéristique lorsqu'on les sépare de leur mère dans les conditions ci-dessus décrites. Certains (dans le groupe anxieux-résistants) montrent également de la tristesse (Shiller, Izard & Hembree, 1986). Un attachement de sécurité permet à cette importante relation d'organiser les émotions de l'enfant de manière adaptée. Lorsque l'attachement n'est pas empreint de sécurité, ce sont les bases d'un modèle de relation affective saine qui se trouvent compromises.

L'attachement du petit enfant à celui qui lui a donné la vie constitue un lien humain primaire et fondamental. C'est la base des liens affectifs ultérieurs que les individus développent au cours de leur vie, comprenant le lien entre les parents et les enfants en cours de croissance ainsi que les liens affectifs envers les amis et les partenaires de vie. Mary Ainsworth définit ainsi un *lien affectif* comme « un lien relativement durable au cours duquel le partenaire compte comme individu unique et n'est interchangeable avec aucun autre » (Ainsworth, 1989, p. 711). Ainsworth considère que nous cherchons à rester proches de ceux avec lesquels nous avons établi ces liens affectifs, et que nous éprouvons un sentiment de détresse lorsque nous en sommes séparés et un chagrin lorsque le lien est rompu. Les liens affectifs, cependant, ne fournissent pas de sentiments de sécurité comparables au lien d'attachement, de telle sorte qu'on peut considérer l'expérience du petit enfant comme unique.

Les études longitudinales suggèrent que l'attachement précoce a des implications capitales pour le développement futur. Bien que la preuve en soit encore incomplète (Paterson & Moran, 1988), plusieurs études confirment la prédiction selon laquelle les difficultés d'attachement du petit enfant sont de mauvais augure en ce qui concerne ses relations et son équilibre futurs. Les petits enfants qui n'ont pas établi de lien d'attachement de sécurité au cours de la petite enfance encourent de plus grands risques d'épreuves négatives au cours de l'enfance et au-delà. Environ 3 ans plus tard, leurs professeurs de maternelle les ont considérés comme excessivement dépendants par rapport aux enfants attachés de manière sûre (Sroufe, Fox & Pancake, 1983). Les enfants peuvent taquiner les autres sans relâche, et les enfants attachés de manière insécure étaient plus enclins que les enfants attachés de manière sécure à être des victimes ou des agresseurs au cours de l'enfance ; les conseillers de leur discipline les jugèrent également moins compétents et moins talentueux socialement ainsi qu'établissant des relations d'amitié moins matures (Sroufe, Carlson & Shulman, 1993).

Ces difficultés interpersonnelles se reflètent également dans les tâches non interpersonnelles. Lorsque les chercheurs voulurent évaluer des enfants âgés de 7 ans en utilisant des observations tirées d'une tâche de récit d'histoire, ils constatèrent que l'attachement était associé à une haute performance à des tests standard de développement cognitif pour la décennie suivante (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994). C'est ce que la théorie d'Erikson aurait prédit : une réussite insatisfaisante à une tâche développementale relative aux mois précoces (attachement) conduit à un succès moindre dans l'accomplissement de tâches ultérieures également (zèle).

Les conséquences du processus d'attachement peuvent être inférées des souvenirs que les individus se rappellent en tant qu'adultes. Marvin Acklin s'est penché sur des étudiants en fin d'études dont les souvenirs de petit enfant **comportaient des thèmes de manque de contrôle ou des difficultés relationnelles comme un besoin insatisfait d'être materné ou un échec dans des situations de** rivalité avec les autres membres de la fratrie. Ceux qui possédaient de tels souvenirs, parmi d'autres facteurs prédictifs, étaient enclins à obtenir des scores élevés **à une évaluation de la dépression dans un questionnaire (Acklin et al., 1989).** Dans un échantillon de patients psychiatriques non hospitalisés, des relations insatisfaisantes présentes dans les souvenirs précoces étaient associées avec une pathologie plus importante sur différentes échelles cliniques (Acklin et al., 1991).

On peut ajouter une note optimiste à ces considérations : la psychothérapie peut aider les individus à retrouver des traces saines dans leurs souvenirs (Bowlby, 1988 ; Zeanah et al., 1989).

L'incidence de l'attachement infantile sur la personnalité future est largement admise. Les avertissements de précaution n'ont pas manqué, cependant. Michael Lamb (1987) fait remarquer que l'attachement infantile n'est pas le seul à favoriser le développement ultérieur. L'enfant qui montre un attachement positif est également habituellement élevé dans des milieux où le traitement parental souhaitable se montre constant pendant de nombreuses années. De même, les petits enfants, qui se montrent attachés de manière insécure, sont enclins à recevoir moins de soins parentaux satisfaisants plus tard. Comment pouvons-nous affirmer que l'attachement précoce, davantage que le comportement ultérieur des parents, influence le comportement plus tard dans l'enfance ? Lamb pense nous ne le pouvons pas. Les résultats des études pratiquées sur les enfants aux États-Unis n'ont pas été publiés lorsque des études similaires furent conduites au Japon ; et pour des raisons inexpliquées, l'attachement de sécurité est moins fréquent dans les pays autres que les États-Unis. De tels résultats laissent penser que le processus d'attachement est plus compliqué que nous l'avions d'abord compris (Nakagawa, Lamb & Miyaki, 1992 ; Sternberg & Lamb, 1992). En outre, le résultat du processus d'attachement n'est pas entièrement déterminé par le comportement parental comme beaucoup de chercheurs l'ont affirmé. Le caractère de l'enfant, qui est une caractéristique déterminée biologiquement, y contribue aussi puissamment (Goldsmith & Alansky, 1987). Certains enfants sont prédisposés à être plus facilement en détresse ; d'autres sont plus calmes. Les mères diffèrent également, et la rencontre entre le caractère du petit enfant et la personnalité maternelle pourra jouer un rôle sur le résultat du processus d'attachement (Chess, 1986 ; Mangelsdorf et al., 1990). Le caractère affectif des petits enfants n'est cependant pas entièrement déterminé au plan biologique ; le comportement parental joue aussi son rôle (Belsky, Fish & Isabella, 1991). C'est l'interaction de ces deux processus qui gouverne (ou devrait gouverner) la recherche de l'avenir.

Bien que l'affectivité ainsi que l'attachement soient les développements de la petite enfance les plus immédiatement observés, même à cet âge précoce, un enfant commence à apprendre qu'il(elle) joue un rôle sur le monde extérieur. Ce sens précoce de l'efficacité (Broucek, 1979) constitue un commencement sur lequel des développements importants de l'enfance se construisent.

L'enfance : la personnalité se construit dans la famille

Tout en s'établissant sur les fondations de l'attachement, la personnalité se forme plus tard dans la famille. Les théoriciens pensent depuis longtemps que la façon dont les parents traitent leurs enfants influence le développement de leur personnalité. La recherche longitudinale estime, par exemple, que les parents qui donnent à leur enfant davantage de sécurité psychologique et de liberté favorisent la créativité de leurs enfants, ainsi que le propose l'auto-actualisation de la théorie de Carl Rogers (Harrington, Block & Block, 1987). Les chercheurs ont également constaté cependant que l'association entre le comportement parental et la personnalité de l'enfant se trouve plus faible que prévu (McCrae & Costa, 1988). Il ne s'agit pas toujours simplement d'interpréter cette association. D'un côté, l'idée que

Chaque stade de la vie enseigne progressivement la maturité. Le comportement impulsif et agressif des enfants, répondant à des problèmes tels que la rivalité vis-à-vis des frères et sœurs, se transforme habituellement en un comportement plus civilisé à l'âge adulte. Ceci peut-il être la cause du fait que les enfants aînés connaissent souvent une plus grande réussite ?

le comportement parental serait la cause, et la personnalité de l'enfant l'effet, est à l'évidence une simplification excessive. L'interaction parent-enfant est réciproque (Rothbaum & Weisz, 1994). Les parents correspondent à leurs enfants ; aussi, comment pouvons-nous être assurés que des parents très aimants, par exemple, *produisent* réellement un enfant dont la personnalité serait bien tempérée plutôt que l'inverse ? En outre, parents et enfants répondent ensemble à un contexte social commun ; le voisinage ainsi que d'autres variables sociales peuvent influencer à la fois parents et enfants, des comparaisons pouvant ainsi s'établir avec d'autres cellules familiales égarées. En outre, les effets du comportement de parents sur la personnalité de leurs enfants peuvent demeurer invisibles durant de nombreuses années. Utilisant des comptes rendus rétrospectifs – des souvenirs précoces d'adultes – Robert McCrae et Paul Costa Jr. (1988) ont constaté que les scores adultes de personnalité étaient reliés aux relations établies dans l'enfance avec les parents dans leurs souvenirs. Les associations étaient moins frappantes que ce que l'on attendait, cependant, ce qui laisse entendre que les parents ont moins d'influence sur le développement de leurs enfants que beaucoup de personnes ne le croient. Les associations trouvées semblent logiques. Les parents aimants eurent des enfants qui, à l'âge adulte, montrèrent une Névrose moindre, et des traits d'Extraversion, d'Ouverture à l'expérience, de Caractère agréable et de Caractère consciencieux plus importants. Des parents exigeants élevèrent leurs enfants de sorte que ces derniers devinrent Extravertis et Consciencieux de façon importante ainsi qu'ouverts à l'Expérience de façon moindre. Des parents attentionnés (gâtant leurs enfants) élevèrent leurs enfants de façon que ces derniers se montrèrent fort Extravertis et peu Agréables, c'est-à-dire « confiants en eux-mêmes mais centrés sur eux-mêmes » (p. 430). Bien sûr, avec les comptes rendus rétrospectifs, il y a toujours une possibilité que le rappel de souvenirs soit dévié.

Pour limiter cet inconvénient, les chercheurs ont entrepris diverses études longitudinales qui n'encourent pas ce reproche. Ces études ont également montré que

la façon dont les parents se comportent à l'égard de leurs enfants pendant l'enfance prédit des événements pouvant survenir des années plus tard. Ainsi, différents comportements parentaux lorsque l'enfant a 5 ans prédisent une préoccupation de l'empathie chez ces enfants lorsqu'ils atteindront l'âge de 31 ans. Ceux qui s'étaient décrits avec des capacités empathiques (généreux, serviables, sympathiques, etc.) sur une liste d'adjectifs à l'âge adulte avaient bénéficié à l'âge de 5 ans d'un engagement plus important de leurs pères dans le soin aux enfants et de leurs mères, qui étaient plus satisfaites de leur rôle maternel, plus tolérantes à l'égard de la dépendance de leur enfant vis-à-vis d'elles, mais moins tolérantes en ce qui concernait leur agressivité (Koestner, Franz & Weinberger, 1990).

Frères et sœurs, tout comme les parents, jouent un rôle sur le développement de la personnalité. Depuis qu'Alfred Adler (1921/1927) a attiré l'attention sur l'importance de l'ordre des naissances dans la formation de la personnalité, on a testé de nombreuses investigations pour savoir si la personnalité était influencée par le fait d'être un aîné, un enfant du milieu de fratrie, un cadet ou un enfant unique. Ces explorations montrent généralement que le premier-né réussit mieux et devient plus conservateur que ses frères et sœurs plus jeunes. Les enfants uniques sont également susceptibles de connaître de fortes réussites (Falbo & Polit, 1986 ; Polit & Falbo, 1987). Les parents se comportent différemment à l'égard de leurs enfants suivant l'ordre des naissances. Ainsi, ils peuvent consacrer davantage de temps à l'aîné avant la naissance des cadets, moment où l'aîné ne reçoit plus autant d'attention (Hoffman, 1991).

Bien que la famille soit un facteur extrêmement important dans le développement de l'enfant, des relations pleines de succès avec les pairs sont également importantes. Les enfants connaissant moins de réussite avec leurs pairs en raison de timidité, d'agressivité, ou de manque de tolérance, sont en plus grand risque de connaître des épreuves ultérieures : être renvoyé de l'école, adopter un comportement criminel et être affecté d'une pathologie psychologique (Parker & Asher, 1987). Ce sera à la recherche future d'établir des causes plus définitives. L'absence de succès avec les pairs est-elle une cause directe de problèmes ultérieurs, ou un symptôme précoce ?

L'adolescence : se forger une identité personnelle

Au cours du stade suivant de la vie, le développement de la personnalité individuelle se déplace progressivement de la famille vers le monde extérieur. Erik Erikson (1959, 1968) décrit l'adolescent en train de lutter pour conquérir son **identité**, et ce modèle a influencé la recherche de manière considérable. Erikson décrit l'identité comme le sentiment que le style d'individualité propre est reconnu par d'autres personnes significatives de l'entourage, d'une façon qui rencontre la propre perception du soi. Si ceci ne se produit pas, la personne est dite en *confusion identitaire*. Comme il n'est pas facile de conquérir ce sentiment d'identité, spécialement dans une société qui offre des choix très divers, c'est en prenant le temps d'explorer diverses identités possibles que l'on renforce le développement. Pour des étudiants de collège, la tâche consiste à essayer de nouveaux cours dans leurs études et à explorer différentes disciplines. La société peut favoriser cette exploration en fournissant une période *moratoire* au cours de laquelle l'adolescent n'a pas besoin d'entreprendre des tâches qui impliquent des responsabilités adultes (par exemple, gagner sa vie et élever une famille) mais demeure libre d'explorer ses problèmes identitaires. Dans d'autres sociétés, où l'identité subit des contraintes dues à la tradition ou à l'économie, les problèmes identitaires sont moins saillants.

James Marcia (1966) a créé un *paradigme de statut identitaire* grâce à des interviews, pour évaluer à quel point un individu pouvait avoir acquis un sentiment ferme d'identité. Ce chercheur pense, à partir de la description d'Erikson, qu'une personne ayant élaboré ce stade de façon satisfaisante (ce que l'on peut appeler **identité réussie**) fera état d'entreprises exploratoires s'achevant par un engagement. Ainsi, un étudiant de collège pourra déclarer explorer une série de disciplines potentielles (psychologie, affaires, mathématiques) avant d'en choisir une. Une personne explorant activement différents choix mais ne s'étant pas encore engagée à l'un d'eux est dite en **moratoire**. Dans une exploration continue, les individus en moratoire sont enclins à effectuer une transition avec la réussite identitaire et par conséquent à résoudre ce stade du développement de façon satisfaisante. Au contraire, ceux qui disent n'avoir jamais douté que ce qu'ils souhaitaient advenir et qui, par conséquent, n'ont exploré aucun choix, sont considérés comme n'ayant pas entrepris l'exploration nécessaire pour une résolution saine de ce stade ; on leur attribue par conséquent une **identité forclose.** Par exemple, une personne qui a toujours voulu être comptable et n'a jamais pris en considération une autre carrière serait considérée comme une personne à l'identité forclose. Il ne s'agit pas d'une résolution saine parce qu'elle engage la personne vers une identité qui peut ne pas lui convenir. L'engagement en lui-même empêche l'incertitude qui pourrait motiver une exploration. Le statut d'**identité diffuse** décrit l'ultime possibilité : pas de témoignage d'exploration et pas d'engagement vers une identité. Un étudiant de collège, qui n'a pas la moindre idée de la discipline qu'il va choisir ou de la façon d'explorer les possibilités qui s'offrent à lui, illustre l'identité diffuse. Les individus catégorisés dans cette voie pourront faire l'expérience de l'exploration et de l'engagement dans le futur (Kroger & Haslett, 1988 ; Waterman, 1982 ; Waterman, Geary & Waterman, 1974).

Comme la théorie le prédit, les adolescents classés dans la rubrique moratoire s'engagent moins vers une occupation professionnelle et l'exploration de choix de carrière se trouve élevée dans les deux statuts moratoire et de réussite identitaire (Blustein, Devenis & Kidney, 1989). Parmi ces quatre statuts identitaires, ceux relatifs à la réussite et à la période moratoire sont les plus souhaitables. Les individus appartenant à ces statuts utilisent les stratégies les plus matures pour affronter les problèmes, au contraire des individus dont le statut est relatif à l'identité diffuse, lesquels tendent à éviter l'affrontement, et à ceux dont le statut est forclos, rigide et non désireux d'accepter les situations incertaines (Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990).

En plus de ces évaluations fondées sur l'interview, qui demandent une longue période de temps, on a utilisé des évaluations à base de questionnaires pour examiner le statut de l'identité et on les a administrés à des groupes de sujets (Côté, 1986 ; Grotevant & Adams, 1984). Malheureusement, les estimations faites d'auto-évaluations et d'interviews ne sont pas corrélées de façon très élevée (Craig-Bray & Adams, 1986). En outre, bien que l'on considère habituel-

lement l'identité comme un concept général, quelques chercheurs ont évalué séparément l'identité dans plusieurs domaines, tels que l'emploi, la religion, la famille et la politique (Kroger, 1986). À côté des choix de carrière, les adolescents explorent des choix relatifs aux croyances et aux engagements religieux, à leur désir de se marier ou d'avoir des enfants et ainsi de suite, et l'on peut explorer un domaine de façon approfondie tout en n'accordant pas de considération aux autres.

La description de l'identité faite par Erikson (comme l'ensemble de ces stades psychosociaux) met l'accent sur l'engagement social dans ce processus. La société fournit les différents rôles d'adulte auxquels tout sujet aspire ou contre lequel il se rebelle. Dans les sociétés où la mobilité sociale est réduite – c'est-à-dire où les rôles adultes suivent les principes familiaux plutôt que les buts individuels – l'identité ne représente pas un problème de développement aussi marquant. James Côté et Charles Levine ont prétendu que les chercheurs devraient être plus attentifs au caractère social de l'identité. Ainsi, d'un point de vue social, tous les « étudiants d'université d'âge conforme » font l'expérience d'une période moratoire institutionnalisée, libre des engagements qui seraient requis à leur sortie d'école (1988a, p. 161). La période moratoire est une phase d'ordre social et non pas seulement un état d'esprit ou un stade individuel psychologique du développement. L'identité n'est pas qu'un concept de développement pour la personnalité, c'est aussi un concept psychologique social (Côté & Levine, 1988b ; Greenwood, 1994). Les luttes relatives à l'identité peuvent être significatives pour l'ensemble de la société aussi bien que pour l'individu. La génération, aux prises avec sa propre identité durant les protestations contre la guerre dans les années 1960 aux États-Unis, changea la société elle-même. Quelques individus comme le Mahatma Gandhi (Erikson, 1969 ; Nichtern, 1985) ont également acquis un impact politique puisque leurs luttes individuelles identitaires se jouaient sur la scène de l'histoire.

L'encouragement de l'exploration identitaire connaît des variations, même à l'intérieur du milieu universitaire. Les étudiants qui opèrent dans des domaines technologiques expérimentent généralement une crise d'identité moins sévère que les étudiants en humanités* (Côté & Levine, 1989, 1992). Ceci n'est pas nécessairement désirable parce que les valeurs technologiques adoptées sont centrées sur des réussites externes et empêchent l'exploration introspective individuelle dont Erikson a décrit le caractère souhaitable, pour une résolution optimale des problèmes d'identité.

Bien que la société soit en pleine mutation, les femmes adultes ont connu des opportunités différentes de celles des hommes. En conséquence, et selon de nombreux chercheurs, les jeunes femmes font aujourd'hui l'expérience d'un processus de formation de l'identité différent de celui qu'expérimentent les jeunes hommes. Au moment où ces derniers sont aux prises avec des problèmes d'identité, beaucoup de jeunes femmes peuvent se sentir davantage préoccupées de relations d'intimité plutôt que d'identité individuelle, convaincues que leurs décisions relatives au mariage sont plus fondamentales pour leur identité que leurs décisions concernant le travail (Schiedel & Marcia, 1985 ; Streitmatter, 1993). D'autres femmes se détournent de la définition traditionnelle du statut de la femme dans le mariage. Quelques jeunes femmes dont les mères ne travaillaient pas à l'extérieur de la maison, par exemple, pourront se rebeller contre ce modèle afin d'acquérir une identité qui prenne en compte la carrière professionnelle (Cella, DeWolfe & Fitzgibbon, 1987).

* N.d.T. : lettres classiques.

L'âge adulte : la personnalité mature

Une personne qui s'est forgé une identité saine à l'adolescence est mieux préparée aux tâches de l'âge adulte. Ceux qui ne se sont pas comportés ainsi sont moins capables de réussir dans les tâches adultes de manière satisfaisante. Au lieu d'une relation d'intimité mutuelle et saine, ils pourront pencher vers une image idéalisée de leur partenaire amoureux, dans une voie que Michael Sperling (1987) appelle l'« amour désespéré ». Ce dernier suggère que le développement insatisfaisant de l'attachement dans la petite enfance favorise aussi les difficultés d'attachement et d'amour à l'âge adulte (Sperling & Berman, 1991 ; Sperling, Berman & Fagen, 1992). Atteindre la capacité d'établir des relations intimes mène à la sécurité ainsi qu'à un meilleur affrontement des expériences de séparation ou de perte de ceux que nous aimons (Levitz-Jones & Orlofsky, 1985). Dans la mesure où les difficultés relatives à l'intimité constituent des obstacles au développement adulte, il n'est pas surprenant que les hommes dont le score de la motivation à la relation d'intimité à l'âge de 30 ans est élevé, montrent un meilleur équilibre durant les 17 années qui suivent (McAdams & Vaillant, 1982).

La tâche du milieu de vie qu'Erikson appelle la « génération » engage à prendre soin et à nourrir la génération suivante, qu'il s'agisse de ses propres enfants ou de ceux des autres, tels que ceux qui appartiennent à la communauté ou à notre champ professionnel. La « génération » peut s'exprimer par le fait de vouloir atteindre un niveau scolaire ou celui de servir de mentor à un nouvel employé au travail. Les individus dont les niveaux sur le trait de nourrissage sont élevés obtiennent des scores plus importants aux évaluations de génération également (Van De Water & McAdams, 1989). Une analyse de motivation suggère que le pouvoir tout comme les tendances aux relations d'intimité (telles qu'elles ont été décrites au chapitre 7) favorisent la génération (McAdams, Ruetzel & Foley, 1986). Ceci prend tout son sens si la génération implique une influence aimante sur les autres.

La plus grande partie de la recherche ne soutient pas l'idée populaire selon laquelle les adultes expérimentent une « crise de milieu de vie » (Costa & McCrae, 1989). Au lieu de cela, les adultes continuent à se bâtir sur les forces développées dans les années précédentes de leur vie et répondent aux tâches spécifiques de l'âge adulte. Ce modèle se poursuit au vieil âge.

La vieillesse

Ces dernières années, partiellement en conséquence des changements démographiques qui nous ont poussés à mieux connaître les personnes âgées, les chercheurs ont étudié le dernier stade de l'existence. Les personnes âgées deviennent de plus en plus conscientes du déclin de leur contrôle sur leur propre existence et de leur dépendance croissante à l'égard des autres (Lachman & Leff, 1989 ; Lumpkin, 1985). Il ne serait cependant pas correct de porter ces seuls regards sur les pertes de la vieillesse. Les personnes âgées conservent d'importants objectifs, dans la vie, qui favorisent leur santé et leur bien-être psychologique (Holahan, 1988). La théorie d'Erikson nous a aidés à porter notre attention sur les développements du moi à cet âge, plutôt que sur les déclins physiques qui l'accompagnent. La tâche développementale des personnes âgées consiste à réussir le

sentiment d'unité de leur moi, ce qui signifie la conviction que leur vie a été pleine de sens, et qui implique de considérer tout ce que l'on a fait et tout ce que l'on n'a pas pu réaliser étant donné la brièveté de la vie et l'ensemble de ses contraintes. À partir de cette évaluation sur questionnaire du sentiment d'unité du moi, les chercheurs estiment que les personnes âgées qui ont élaboré cette force ont moins peur de la mort (Goebel & Boeck, 1987). Dans leurs efforts pour réussir le sentiment d'unité de leur moi, de nombreuses personnes se tournent vers la religion et vers les problèmes qu'aborde cette dernière (Koenig, 1990).

Le développement de la personnalité dure l'espace d'une vie. Depuis les premières leçons du petit enfant dans les domaines de l'amour et de la confiance, jusqu'aux réflexions philosophiques des personnes âgées à propos du sens de la vie et de la mort, nous sommes en perpétuel apprentissage.

Leçon d'humilité : la complexité de la personnalité

Trop souvent, la recherche sur la personnalité n'a poursuivi que de simples corrélations entre une ou deux caractéristiques personnelles et le comportement d'un individu (ou même simplement entre deux traits de personnalité). Avec la recherche longitudinale a été inaugurée une leçon d'humilité pour ceux qui voulaient se fonder sur de simples prédictions : ces sortes de prédictions ne correspondent pas aux données. Au lieu de cela, les modèles pleins de sens qui émergent de ces nouveaux traits supposés engagent des jeux complexes parmi les traits de personnalité et le contexte social, se développant à travers le temps. Ces modèles sont souvent décrits comme différents pour les deux sexes (par exemple, Cohn, 1991 ; Gjerde, 1993) et pour les sujets nés dans des contextes historiques différents (ainsi Helson, 1993). Ceci ne signifie pas nécessairement que les processus développementaux sont différents, bien que les disparités d'intercorrélation entre variables, comme celles souvent notées par Jack Block (1993) entre homme et femme, en augmentent la possibilité. Nous savons que des différences entre les sexes concernant le développement sont fréquemment rapportées. Ainsi les facteurs prédictifs de la dépression à l'âge de 18 ans à partir de la personnalité de l'enfant à l'âge de 7 ans sont différents pour les garçons et les filles (Block, Gjerde & Block, 1991).

Bien que l'on puisse attendre de la race et de l'ethnie qu'elles aient un impact majeur sur le développement, David Rowe et ses collaborateurs se dressent contre ce point de vue, du moins en ce qui concerne le développement de l'intelligence, de la réussite et de l'équilibre social. Ils reconnaissent des différences parmi les groupes ethniques et raciaux au niveau moyen de ces variables, mais considèrent que les *processus* développementaux qui produisent des résultats différents sont semblables lorsqu'on les évalue statistiquement (Rowe, Vazsonyi & Flannery, 1994). Rowe et ses collaborateurs ont utilisé des techniques statistiques différentes de celles qu'utilisent les chercheurs qui plaident en faveur des différences fondées sur le sexe et sur l'histoire. Si l'on utilisait des méthodes statistiques différentes, retrouverait-on toujours ces processus développementaux similaires à travers les traits de personnalité ? De telles questions sont à la base de la recherche actuelle.

En tout cas, les modèles de développement reflètent l'influence combinée de plusieurs variables. Ces modèles sont souvent difficiles à prédire avec assez d'avance, et ils n'émergent que lorsque plusieurs variables sont prises en considération. Un changement intervenant sur une seule variable, qu'il s'agisse d'un événement ou d'un trait familial ou encore d'une autre influence d'origine sociale, peut entraîner un changement drastique dans le modèle émergeant du jeu complexe des forces déterminant le développement de la personnalité. La mort d'un parent, un incendie qui détruit la maison, l'admission ou le rejet d'un étudiant dans l'université de son choix – ces dernières ainsi que beaucoup d'autres influences peuvent avoir un impact majeur sur le développement de la personnalité. Comment pourrait-on mettre en facteurs de tels accidents à l'intérieur de modèles mathématiques que les chercheurs puissent utiliser ? L'impact d'événements isolés sur les développements ultérieurs pourrait requérir un nouveau modèle, peut-être la théorie des catastrophes, qui fut utilisée pour comprendre les schémas climatiques (Gleick, 1987). Si la seule force des ailes d'un papillon peut entraîner le développement d'un système climatologique puissant à des milliers de kilomètres du lieu où l'on se trouve, en provoquant une mutation critique changeant les modèles actuels, un changement sur une variable développementale peut aussi altérer le cours du développement de la personnalité. Plus nous étudions la diversité des personnalités au fur et à mesure qu'elles se développent à travers le temps, et plus nous serons susceptibles de gagner en compréhension dans les domaines où de tels effets se produiront le plus probablement.

LES POINTS À RETENIR

- Les études longitudinales de la personnalité étudient les mêmes individus sur une grande période de temps ; en revanche, les études transversales explorent différents groupes d'individus en une seule fois.
- Les différences entre groupes d'individus à différents âges dans les études transversales peuvent être causées par les effets de l'âge, les effets de la période vécue ou ceux de la cohorte à laquelle ils appartiennent.
- Les schémas longitudinaux produisent de grandes quantités de données que l'on analyse grâce au guide d'une théorie. La procédure de répartition des données permet de faire des comparaisons entre différents âges à l'aide d'évaluations diverses.
- Les études longitudinales conviennent mieux pour l'évaluation de la stabilité de la personnalité ou de ces changements que ne le font les études rétrospectives. La continuité à travers une longue période de vie a été constatée pour différentes caractéristiques comprenant le contrôle du moi, la timidité, la dépendance et le mauvais caractère. Des changements interviennent aussi, spécialement, lorsque les rôles de vie changent ou lorsque l'éducation brise des schémas mal adaptés.
- Les théories d'apprentissage mettent l'accent sur le changement et sur l'impact des situations ; elles peuvent prendre en compte des variables biologiques et/ou l'apprentissage cognitif.

• Les théories des stades, comprenant l'approche de Kohlberg envers le développement moral et le modèle de Levinson sur le cycle de vie, mettent l'accent sur les différents développements des âges spécifiques de la vie.

• Les théories du développement du moi, comprenant le modèle de Loevinger du développement du moi ainsi que la théorie psychosociale d'Erikson, décrivent l'augmentation des capacités d'adaptation aux différents âges de la vie à travers le temps.

• Durant la petite enfance, l'attachement de sécurité aux parents devient la base des relations sociales ultérieures.

• Durant l'enfance, le comportement parental aussi bien que les relations entretenues avec les frères et sœurs et les pairs favorisent le développement du moi.

• Durant l'adolescence, la tâche de développement majeure consiste à réussir à construire son identité en explorant des choix professionnels ainsi que d'autres.

• Durant l'âge adulte, c'est le sens de la relation d'intimité ainsi que celui de la génération qui se développent. À la vieillesse, le sentiment d'unité du moi reflète la conviction que le sujet a su conduire sa vie en lui donnant un sens.

• À travers l'espace d'une vie, de nombreuses influences entrent en interaction de façon complexe, ce qui rend les prédictions difficiles à effectuer mais fournit également l'espace d'une intervention.

GLOSSAIRE

Attachement Lien que développe l'enfant avec la personne, homme ou femme, qui s'occupe de lui.

Attachement de sécurité Lien sain du petit enfant avec la personne qui s'occupe de lui, qui produit un sentiment de sécurité dans son exploration du monde et pour son développement ultérieur.

Cohorte Groupe d'individus qui expérimentent les mêmes événements lorsqu'ils se trouvent au même âge (ainsi, ceux qui sont nés la même année).

Effet de l'âge Changement du développement causé par l'accroissement de l'âge des individus.

Effet du moment Effet du moment de l'histoire qui influence les sujets au moment du recueil des données.

Identité Développement de l'adolescent chez lequel le sentiment de l'individualité est atteint, avec une bonne correspondance entre le sentiment individuel du soi et le soi reconnu par d'autres personnes significatives.

Identité diffuse Incertitude sur l'identité sans effort actif pour explorer des choix.

Identité forclose Solution immature dans la tâche de parvenir à construire son identité.

Identité réussie Réussite de l'identité adolescente.

Méthode de répartition des données Méthode d'analyse des données à l'aide de personnes qui évaluent les différents matériels décrivant la personne, en utilisant un ensemble commun de descriptions qui se présente sous la forme de cartes à choisir.

Moratoire Période de l'exploration des choix identitaires.

Procédure en situation d'étrangeté Méthode expérimentale pour estimer l'attachement d'un petit enfant.

Schémas de recherche longitudinaux Schémas de recherche qui étudient le même individu à travers une longue période.

Schémas de recherche transversaux Schéma de recherche qui étudie les individus sur un seul point à la fois, et compare ces individus à différents âges.

Stades psychosociaux Expression d'Erikson pour désigner des stades de l'existence, qui met l'accent sur le fait que le développement psychologique se produit dans un contexte social.

Théories des stades du développement du Moi Théories qui décrivent le développement des capacités d'adaptation de l'individu à travers différentes périodes de la vie.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Pensez-vous qu'une étude transversale qui compare les adolescents d'aujourd'hui avec les adultes d'aujourd'hui parvenus au milieu de leur vie pourrait aider à prédire ce que ces adolescents deviendront lorsqu'ils seront parvenus au milieu de leur vie ? Pourquoi ? Et pourquoi n'êtes-vous pas de cet avis ?

2. Quels sont, selon vous, les facteurs les plus importants, capables d'influencer votre cohorte de naissance, en contraste avec les autres cohortes ?

3. Si vous deviez imaginer un jeu de cartes pour la méthode de répartition afin de décrire une personnalité, quels énoncés inscririez-vous sur les cartes ?

4. Pensez-vous que la plupart des gens sont stables au long de leur vie ou qu'ils changent ? Quelles caractéristiques estimez-vous les plus susceptibles de rester stables et lesquelles estimez-vous devoir changer ?

5. Quelles influences, à côté de l'éducation, suggéreriez-vous d'utiliser afin de changer le cour de la vie d'enfants semblant s'engager sur le mauvais chemin ?

6. Le modèle de Levinson du cycle d'existence estime que les adultes passent autant de temps dans les phases de transition que dans des structures stables. En vous fondant sur vos propres observations, êtes-vous en accord avec cette affirmation ?

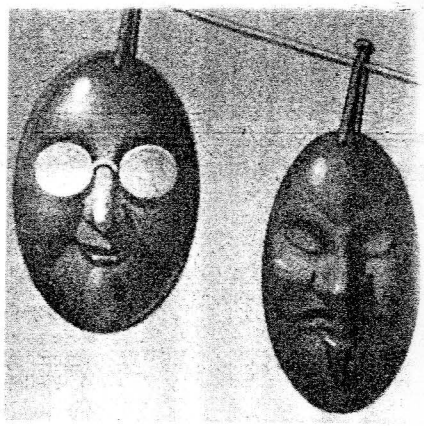
7. Les approches relatives au développement du moi estiment que le contrôle des pulsions constitue une capacité importante du moi. Comment peut-on observer le manque de contrôle des pulsions chez les enfants ? Chez les adolescents ? Chez les adultes ?

8. Passez en revue les huit stades du développement du moi selon Erikson (voir tableau 10-IV). Donnez un exemple de comportement pour chaque stade, illustrant le développement du moi de cette partie de la vie.

9. L'attachement du petit enfant à la personne qui prend soin de lui est considéré comme important pour ses relations interpersonnelles futures. Estimez-vous important que le premier objet dispensateur de soins soit la mère de l'enfant ? Est-ce qu'un père aurait un impact différent ? Que penseriez-vous de quelqu'un qui ne serait pas membre de la famille ?

10. En quoi la société aide-t-elle ou entrave-t-elle les efforts des adolescents pour constituer leur sentiment d'identité ? Existe-t-il des groupes d'adolescents dont vous pensez qu'ils éprouvent une difficulté spécifique à cet âge de la vie dans la société actuelle ?

CHAPITRE 11



Les aspects biologiques de la personnalité

La personnalité n'est pas qu'un simple phénomène mental. Depuis au moins 400 ans avant Jésus-Christ, de nombreux penseurs ont estimé que la personnalité et le corps étaient reliés entre eux (Merenda, 1987). Le médecin grec Hippocrate affirma que le caractère de chaque personne est le reflet de l'équilibre des fluides du corps entre eux – la présence d'une grande quantité de sang rend une personne optimiste, un excès de bile engendre la dépression, etc. (tableau 11-I). Il y a plus de 50 ans, William Sheldon (1942) estima que le corps se construisait en synergie avec la personnalité ; il observa que les individus à la musculature plus importante (mésomorphes) tendent à être plus aventureux. que les sujets plus minces (ectomorphes) sont plus sensibles et plus portés vers l'intellect alors que ceux dont le poids est plus élevé (endomorphes) sont plus sociables. La théorie de Sheldon, aujourd'hui, semble par trop simplifiée parce qu'elle ne spécifie pas les mécanismes de cette synergie, tout en comportant des bases empiriques (Lester, 1986).

Il est maintenant amplement prouvé que la personnalité est reliée à des facteurs physiques, bien que les mécanismes propres avancés par Hippocrate nous semblent étranges et que la théorie de Sheldon apparaisse trop simple. Aujourd'hui, nous rechercherions une explication qui tienne compte des neurotransmetteurs et soit plus acceptable qu'une interprétation liée aux fluides corporels. Les catégories modernes des types de personnalité fondés biologiquement ont remplacé les vieux modèles et, parfois, les chercheurs ont exploré les relations qui existent entre anciens et nouveaux schémas (Howarth & Zumbo, 1989). Bien que les chercheurs aient découvert quelques-unes des bases physiques de la personnalité, il reste encore beaucoup à apprendre en ce qui

TABLEAU 11-I **Les relations entre les fluides corporels et les tempéraments personnels selon Hippocrate**

Fluide corporel (« humeur »)	*Caractère*
Sang	Sanguin (optimiste, plein d'espoir)
Bile noire	Mélancolique (triste, déprimé)
Bile jaune	Colérique (irascible, en colère)
Flegme	Flegmatique (apathique, sans émotion)

Adapté de Merenda, 1987.

concerne les détails de la relation entre l'esprit et le corps, dans leur mode d'influence sur la personnalité.

Quelques relations étonnantes unissant personnalité et biologie

Il pourrait sembler décourageant de chercher à représenter la relation entre les expériences psychologiques de la personnalité et les événements physiologiques se produisant à l'intérieur du corps : ceci ne sera pas achevé de sitôt. Pourtant, n'avons-nous pas parcouru un long chemin en plus de 2 000 ans depuis qu'Hippocrate proposa sa théorie des humeurs ? Nous savons qu'une partie des expériences rapportées à des causes psychologiques est reliée à des sites particuliers du cerveau ou à des hormones spécifiques. Il est sensé de considérer que les variations de fonctionnement intervenant dans le cerveau et dans le système hormonal entraînent des différences dans la personnalité.

Le cerveau, organe auquel nous attribuons la direction de la personnalité, est un système compliqué de circuits anatomiques et de transmetteurs biochimiques neurosynaptiques. Divers circuits et neurotransmetteurs possèdent des fonctions spécifiques et dépendent de la façon dont les différents systèmes sont équilibrés entre eux ; le résultat entraînera différentes variations de personnalité comme l'impulsivité, l'excitation immédiate, l'affectivité, etc. (Derryberry & Tucker, 1991 ; Lester, 1989). À partir de ce que nous savons du fonctionnement des différentes parties du cerveau, il est tentant de conclure que des différences neurologiques prédisposent les individus à des différences de personnalité, tout comme une personne dont la musculature est d'origine génétique sera plus encline à posséder des capacités athlétiques. Un fonctionnement inhabituel du lobe temporal du cerveau a été associé à une série d'expériences plus fréquentes parmi les types introvertis intuitifs décrits par Carl Jung : les phénomènes paranormaux, les expériences mystiques et les rêves (Dewhurst & Beard, 1970 ; Epstein, 1982 ; Geschwind, 1979 ; Huot, Makarec & Persinger, 1989 ; Persinger, 1983, 1984 ; Persinger & Valliant, 1985). Se pourrait-il que des variations biologiques dans le lobe temporal prédisposent les sujets à ces expériences ? Si un sujet possède un hémisphère cérébral droit dominant, davantage impliqué dans le

fonctionnement non verbal et dans les rêves que l'hémisphère gauche, ce sujet est-il prédisposé à accéder plus facilement à son inconscient (Martindale, Covello & West, 1986 ; Miller, 1989) ? Un meilleur fonctionnement du lobe frontal, décrit comme amplement responsable des fonctions mentales élevées, pourrait-il constituer la base du moi freudien et de l'expérience du soi (Epstein, 1987 ; Frick, 1982) ?

Ou bien ces parties du cerveau, essentiellement semblables pour chacun d'entre nous, ne sont-elles dépendantes que des seuls facteurs psychologiques ? L'implication du corps dans la personnalité ressemble-t-elle davantage à la différence entre une voiture de sport et un wagon de chemin de fer, ou bien entre deux voitures identiques dont les conducteurs seraient différents ? Bien que l'on possède de sérieux témoignages de l'incidence de développements anormaux du lobe frontal et d'autres aires du cerveau dans le trouble psychotique grave de la schizophrénie, nous ne pouvons être certains que les différences apparaissant dans les hémisphères cérébraux soient la véritable cause des variations de la personnalité normale. Toutes ces disparités cérébrales peuvent être les résultats plutôt que les causes des différences de personnalité. On a également associé le fonctionnement du cerveau à quelques-uns des attributs personnels que nous aborderons plus amplement au cours de ce chapitre, tels que l'affectivité et le caractère.

Quelque important que soit le cerveau, il n'est pas le tout de la personne. Personnalité et comportement ont également été associés aux hormones, les messagères du système endocrine. Qui deviendra violent ? Charmant ? Stressé ? Une partie de la réponse repose sur le système endocrine, bien qu'il n'existe pas de relation simple entre hormone et personnalité. Une activité réduite du neurotransmetteur appelé sérotonine contribue à la violence des pulsions ; un traitement au lithium renforce le fonctionnement de la sérotonine et diminue le comportement agressif parmi les détenus. Ce mécanisme biologique peut recouvrir une hérédité impulsive, agressive et de comportement suicidaire, bien que l'apprentissage joue également son rôle dans ces processus (Coccaro, 1995 ; Coccaro, Bergeman & McClearn, 1993). L'hormone appelée testostérone a été impliquée dans le comportement violent ainsi que d'autres traits. Selon une étude spécifique, des détenus accusés de crimes violents possédaient des niveaux de testostérone plus élevés, en moyenne, que ceux dont les crimes n'étaient pas violents (Dabbs et al., 1987). On a également relevé les niveaux de testostérone grâce à des auto-évaluations de la personnalité, parmi des étudiants. Ceux dont les niveaux de testostérone étaient plus élevés se décrivaient eux-mêmes en fonction d'une liste d'adjectifs d'un niveau plus élevé pour le facteur intitulé par les chercheurs « beau diable », comprenant des adjectifs tels que sociable, amical, beau, séduisant et charmant (Dabbs & Ruback, 1988). Selon d'autres études, l'activité endocrine subit l'influence du stress lors d'un examen (Rauste-von Wright & Frankenhaeuser, 1989) et du sentiment de posséder une efficacité personnelle adéquate pour faire face à un objet redouté (Bandura et al., 1985).

Comme nous l'avons décrit au chapitre 8, la personnalité est reliée à des maladies spécifiques telles que les maladies coronaires, le cancer et les troubles immunitaires, bien que l'on ne sache pas encore très clairement quels mécanismes sont impliqués. D'une part, ces associations pourraient être le reflet du style de vie entraînant des facteurs de risques, comme le manque d'exercice

physique ou un régime trop pauvre. D'autre part, ils peuvent signaler quel schéma physiologique sous-jacent exerce des effets à la fois sur le corps et sur la personnalité.

La biologie joue un rôle sur les traits de personnalité

Si les variations biologiques telles que les différents niveaux de neurotransmetteurs ou une anatomie différente du cerveau causaient les différences de personnalité, on s'attendrait à des effets larges sur la personnalité elle-même. On peut comprendre les détails de leur influence par rapport à l'apprentissage ; un enfant impulsif est toujours éducable, ce qui permet de déterminer s'il deviendra un détenu agressif ou un clown dans sa classe (Nelson, 1992). On devrait cependant observer les grands traits de personnalité à travers l'éventail des modes selon lesquels se manifeste l'influence biologique. Il semble logique d'attendre que ces traits correspondent aux grands traits décrits par les schémas factoriels de personnalité (chapitre 3).

Les chercheurs ont exploré les 16 traits de personnalité de Raymond Cattell afin de déterminer jusqu'à quel point l'hérédité pouvait jouer un rôle sur ces facteurs. Les facteurs génétiques influencent-ils nos personnalités ? Certains facteurs sont grandement influencés par l'hérédité, selon Cattell (1960, 1973), alors que d'autres n'ont qu'une petite influence de ce type ou pas d'influence du tout. Cattell a fondé ses conclusions sur l'étude de jumeaux ainsi que sur d'autres parentés génétiques, en employant des procédures statistiques afin d'estimer jusqu'à quel point la variation totale d'un trait parmi la population pouvait s'expliquer par l'hérédité (tableau 11-II). Il est logique de conclure que la biologie influence quelques-uns de ces traits de personnalité mais non pas l'ensemble d'entre eux. Bien que ces résultats soient éclairants, ils ne nous en disent pas autant que nous voudrions en apprendre sur l'influence biologique. Les études n'isolent pas clairement les effets héréditaires des autres influences et les mécanismes biologiques ne sont pas décrits. De tels résultats nous encouragent pourtant à poursuivre l'approche biologique.

Tournons à présent notre attention vers les modèles factoriels qui ont été explicitement reliés à des soubassements biologiques.

Le modèle d'Eysenck

Hans Eysenck (1990a, 1990b) a énoncé qu'il existe trois grands facteurs de personnalité : Névrose versus Stabilité affective (N), Extraversion versus Introversion (E), Psychose versus Contrôle du surmoi (P). Ces traits, dit-il, sont biologiques. Ils existent chez les animaux (les singes rhésus et même les rats) et se trouvent chez les individus de nombreux pays dont les cultures sont très diverses, ce qui soutient la conception selon laquelle ils sont causés par une variabilité biologique fondamentale. Ces traits subissent l'influence de l'hérédité et les individus tendent à être stables sur ces traits tout au long de leur vie. Ce fondement

TABLEAU 11-II **Le caractère hérité des 16 facteurs de personnalité selon Cattell**

Facteurs	*Description du facteur*	*Héritage*
A	Froid – chaleureux	0,50
B	Pensée concrète – pensée abstraite	0,75
C	Affecté par les sentiments – affectivement stable	0,40
E	Soumis – dominant	0,25
F	Sérieux, retenu – enthousiaste	0,60
G	Auto-indulgent – consciencieux	0,40
H	Timide – non inhibé	0,40
I	Réaliste – sensible	0,50
L	Confiant – méfiant	0,50
M	Pratique – imaginatif	0,40
N	Ouvert – acariâtre	0,25
O	Sûr de soi – plein d'appréhension	0,25
Q_1	Conservateur – libéral	0,10
Q_2	Orienté vers le groupe – autosuffisant	0,25
Q_3	Non discipliné – contrôlé	0,40
Q_4	Détendu – tendu	0,10

Adapté de Cattell, 1973.

biologique n'empêche pas, bien sûr, ces sujets d'être modelés dans des directions particulières selon leur expérience.

L'**Extraversion** est liée à de nombreuses évaluations physiologiques indiquant une base biologique pour ce trait. Par définition, les personnes extraverties sont plus sociables que les introverties. Hans Eysenck pense qu'introvertis et extravertis se séparent selon les excitations de leur cortex. Les introvertis ont généralement des niveaux d'excitation corticale plus élevé que les extravertis : des observations physiologiques le prouvent, comme l'agrandissement des pupilles, une conductibilité électrique plus grande de la peau et les données de l'électroencéphalogramme (EEG) (Eysenck, 1990a ; Matthews & Amelang, 1993 ; Stelmack, 1990). En conséquence, ils peuvent tolérer des doses plus élevées de sédatifs avant d'être endormis. Les extravertis sont moins excitables que les introvertis. L'extraversion correspond à un « système nerveux fort », alors que l'introversion correspond à un « système nerveux faible », au sens où un **système nerveux fort peut supporter de hauts niveaux de stimulation sans pour autant être considéré comme sur-stimulé ; de son côté, un système nerveux faible** est plus facilement surchargé, inhibant alors l'activité neurologique. Des stimulants comme la caféine et la nicotine affectent les introvertis et les extravertis de façon différente (Stelmack, 1990) : les fumeurs ont tendance à obtenir des scores élevés sur le trait d'Extraversion (Patton, Barnes & Murray, 1993).

La **Névrose** correspond à une excitation affective élevée ainsi qu'une réaction de même nature. Les individus présentant des niveaux élevés sur cette

dimension développent immédiatement des réactions affectives conditionnées à la suite de l'apprentissage (Eysenck, 1979). Par exemple, tel sujet dont le niveau au trait de Névrose est élevé, pourra développer une peur de voler lors de turbulences en avion. Cette expérience peut produire différents symptômes comme des phobies et une augmentation de la tension artérielle en réponse aux stimuli. Eysenck (1990a) remarque que le Type A de comportement, dont nous avons vu (au chapitre 8) qu'il présente un facteur de risque pour les maladies cardiovasculaires, est lié à la Névrose.

La **Psychose** est le troisième trait majeur de personnalité du modèle d'Eysenck et, en raison de son caractère propre, se trouve moins bien compris que les deux autres. Le terme de *psychose* a été critiqué parce qu'il entraîne l'impression fausse que les individus dont le score est élevé sur ce trait sont psychotiques. Peut-être le terme d'*impulsivité* serait-il meilleur. Eysenck (1990a) pense que chez les individus dont le score est élevé à la Psychose, qu'ils soient réellement psychotiques ou, beaucoup plus souvent, qu'ils ne le soient pas, les émotions sont moins bien contrôlées par le système nerveux central qu'elles ne le sont chez les autres. Ces différences peuvent entraîner un comportement plus agressif et/ou impulsif. Les scores des hommes présentant des traits de Psychose sont généralement plus élevés que ceux des femmes, ce qui correspond au fait que les hommes sont plus enclins à s'engager dans des comportements agressifs et impulsifs.

Les artistes, faisant preuve de créativité, ainsi que les professeurs s'adonnant à la recherche de façon active, tendent à obtenir des scores élevés au trait de Psychose (Eysenck, 1993). Qu'ont en commun les personnes créatives et les schizophrènes, en dehors d'un élément héréditaire partagé ? Au plan cognitif, les deux groupes tendent à s'associer alors qu'ils paraissent éloignés sur les autres plans. Salvador Dali, peintre surréaliste, imaginait la naissance comme la brisure d'un œuf. Une telle « surcompréhension » peut conduire à des idées adaptées et originales ou simplement paraître folles. Quels que soient les mécanismes neurologiques se tenant derrière cette surcompréhension cognitive, nous ne pouvons pas connaître leur effet sur l'individu en l'absence de plus amples informations.

Le modèle de Gray

Les progrès de la neurologie depuis les formulations d'Eysenck ont amené des révisions de son modèle, pour tâcher de définir plus précisément les relations qui existent entre le fonctionnement neurologique et la personnalité (par exemple, Rammsayer, Netter & Vogel, 1993). J. A. Gray (1987) a proposé de modifier la théorie d'Eysenck de l'Extraversion-Introversion. À la place d'un mécanisme biologique d'excitation corticale, Gray propose un Système d'Activation du Comportement [Behavioral Activation System, BAS] ou « mécanisme de récompense » ainsi qu'un Système d'Inhibition du Comportement [Behavioral Inhibition System, BIS] ou « mécanisme de sanction ». Le BAS met l'accent sur la réponse sous forme de récompense et le BIS sous forme de punition. Selon la théorie de Gray, certains individus sont plus sensibles au BAS ; on les conditionne plus directement par la récompense dans les situations expérimentales d'apprentissage, et ils deviennent extravertis. D'autres répondent davantage au BIS ; on les conditionne plus directement par la sanction et ils deviennent introvertis. Considérez le mélange des récompenses et des punitions qui se produisent lorsque vous entrez en relation avec d'autres personnes, lors d'une soirée. Les

récompenses, telles qu'une conversation amicale avec d'autres personnes, auront davantage d'impact sur les extravertis au BAS dominant, alors que les punitions, comme le rejet d'autres personnes, auront davantage d'impact sur les introvertis au BIS dominant. Gray pense qu'il existe des mécanismes neurologiques sous-jacents à ces deux systèmes et il décrit les structures spécifiques du cerveau ainsi que les transmetteurs neurosynaptiques qu'il estime engagés dans ces processus (Gray, 1987). Gray pense que le système d'Extraversion-Introversion d'Eysenck reflète un équilibre entre les systèmes BAS et BIS, les extravertis se montrant plus sensibles à la récompense et les introvertis à la sanction. Si ces sensibilités sont extrêmement importantes, alors l'individu peut être classé comme névrosé, et même angoissé (si le BIS prédomine, comme il le fait chez les introvertis) ou impulsif (si le BAS prédomine, comme c'est le cas chez les extravertis).

Les différents modes de réponse des introvertis et des extravertis, respectivement à la récompense et à la sanction, peuvent être enregistrés par l'EEG tandis que des sujets participent à un jeu où ils gagnent ou perdent de l'argent. Les chercheurs interprètent une évaluation spécifique de l'EEG comme l'indice d'une signification affective d'un stimulus. Ainsi par exemple, le schéma d'EEG peut révéler un événement heureux tel que celui de gagner et un événement malheureux comme celui de perdre à un jeu. Les extravertis ont répondu plus fortement à la victoire à ces jeux, et les introvertis à la perte (Bartussek et al., 1993).

L'excitation de la réponse aux stimuli agréables et désagréables peut influencer les expériences survenant après la chute complète de l'excitation. La joie d'avoir obtenu une invitation très désirée rend tout ce qui survient ensuite un peu plus heureux. Ce **transfert d'excitation** pourrait conduire les individus à mésinterpréter certaines expériences, parce qu'ils considèrent subjectivement qu'ils reviennent à la « normale » beaucoup plus rapidement que les évaluations physiologiques ne montrent qu'ils le font. L'excitation produite par un exercice physique, par exemple, peut se poursuivre à travers des situations expérimentales afférentes et, par transfert d'excitation, augmenter le comportement agressif (Zillman & Bryant, 1974). Les sujets physiquement entraînés, qui récupèrent plus rapidement après l'exercice physique, sont moins sujets à un tel transfert d'excitation. En outre, selon Scott Bunce et ses collaborateurs, les individus sont moins susceptibles de transfert d'excitation sur les émotions qui leur sont plus familières. Ces derniers suggèrent que les sujets extravertis seraient moins susceptibles de transférer des émotions agréables à des situations correspondantes ; de leur côté, les névrosés (névrosés introvertis, dans la typologie de Gray) seraient moins susceptibles de transférer des émotions désagréables. Des chercheurs ont soumis des étudiantes de collège au test suivant : ces dernières devaient rouler sur un vélo fixe afin de provoquer une excitation physiologique, puis s'asseoir rapidement jusqu'à ce que les indications que les niveaux d'excitation étaient revenus à la normale soient obtenues. À ce stade, on a estimé différentes diapositives sur une échelle allant de « extrêmement agréable » à « extrêmement désagréable ». Comparées à leurs propres estimations lors d'une autre occasion, lorsqu'elles ne se trouvaient pas en train de récupérer d'un tel exercice, les extraverties ont estimé des diapositives négatives, comme celle représentant un terroriste en train de poser une bombe, comme plus négatives. Les névrosées estimèrent des diapositives positives, telles que des enfants souriant, comme plus positives. Par conséquent, le transfert d'excitation à partir de l'exercice physique eut un effet plus

important pour des émotions moins familières (Bunce, Larsen & Cruz, 1993). À partir de cette idée, on devrait considérer les moments qui suivent l'exercice physique comme des temps particulièrement bien choisis pour transmettre de bonnes nouvelles à une personne généralement angoissée (névrosée) ou pour faire prendre connaissance à un sujet extraverti du caractère désagréable d'une situation.

La théorie biosociale de Cloninger

C. Robert Cloninger (1986, 1987b) a proposé de conférer trois traits à la personnalité, fondés sur les différences biologiques héritées. La dimension de *recherche de la nouveauté* s'exprime à travers l'activité d'investigation. Les individus qui présentent un score élevé sur ce trait réagissent par l'excitation aux nouveaux stimuli. Le trait d'*évitement de la douleur* s'exprime par l'évitement de la sanction et par des situations exemptes de récompense ainsi que par l'évitement de la nouveauté (qui peut potentiellement entraîner une sanction). Les sujets dont le score est élevé sur ce trait répondent très massivement à des stimuli entraînant leur aversion. Enfin, le trait de *dépendance à la récompense* s'exprime par un engagement constant dans un comportement lié à la récompense. Les individus dont le score est élevé sur ce trait réagissent plus intensément à la récompense. À chacun de ces trois traits correspond un neurotransmetteur spécifique : la dopamine (à niveau bas, pour la recherche de la nouveauté), la sérotonine (à niveau élevé pour l'évitement de la douleur) et la noradrénaline (à taux bas pour la dépendance à la récompense).

Ces trois traits de personnalité peuvent être évalués grâce au Questionnaire de Personnalité Tridimensionnel [Tridimensional Personality Questionnaire] (Cloninger, Przybeck & Svrakic, 1991). Lors d'une étude interculturelle, les trois traits du Questionnaire de Personnalité Tridimensionnel ont été confirmés en Yougoslavie (Svrakic, Przybeck & Cloninger, 1991). Ce modèle s'applique à la population dans son ensemble ainsi qu'aux sujets chez lesquels ont été émis des diagnostics psychiatriques spécifiques tels que les troubles de l'angoisse. Pour comprendre l'alcoolisme, Cloninger propose deux types d'alcooliques (Cloninger, 1987a). Le type I d'alcoolique est bas en recherche de nouveauté mais d'un niveau élevé en évitement de la douleur et en dépendance à la récompense. Ces sujets, comprenant de nombreuses femmes alcooliques, ne deviennent habituellement pas alcooliques sans la pression de leur milieu. Le type II d'alcoolique présente un schéma opposé : élevé en recherche de la nouveauté et bas en évitement de la douleur et en dépendance à la récompense. Ces sujets alcooliques, généralement des hommes, commencent à boire de façon typique très tôt dans leur vie et rencontrent des problèmes en raison de leur comportement impulsif et agressif. L'investigation longitudinale, pratiquée sur une période de 17 années, au cours de laquelle la personnalité a été évaluée par des interviews de professeurs d'enfants de 10-11 ans, a montré que les garçons ayant des niveaux élevés en recherche de la nouveauté et bas en évitement de la douleur, étaient vingt fois plus susceptibles de devenir alcooliques à l'âge de 27 ans (Cloninger, Sigvardsson & Bohman, 1988). Les drogues que les psychiatres utilisent pour traiter différents troubles ont des effets biologiques qui correspondent aux modèles tridimensionnels. Ces propositions, cependant, se sont vu opposer des défis par d'autres chercheurs dont les données ne correspondent pas à ce modèle (Nixon & Parsons, 1990 ; Peterson et al., 1991). Une recherche plus approfondie permettra d'expliquer ces écarts.

La personnalité se construit chez chacun de nous sur une base biologique et les individus connaissent des points de départ différents parce que leur hérédité est différente. La base de la personnalité n'est cependant pas simplement physique, les influences sociales ainsi que celles de l'apprentissage sont également importantes dans ce modèle biosocial unifié (Cloninger, 1986).

Hérédité et personnalité

Si l'on considère la variabilité des personnalités d'un individu à l'autre, quelle serait la part de l'hérédité dans ce processus ? Le domaine de la **génétique comportementale** étudie l'impact de l'hérédité sur la personnalité ainsi que sur le reste du comportement. On a accumulé des témoignages affirmant que l'hérédité joue un rôle éminent dans la détermination de la personnalité. Selon Sandra Scarr (1987), qui a enquêté sur ces témoignages, les généticiens du comportement ont considéré que 25 à 40 p. 100 de la variabilité totale ont leur origine dans l'hérédité. Ceci est un résultat considérable, puisque la personnalité classique, selon les théories en vigueur, a amplement ignoré l'hérédité et a, au contraire, considéré l'expérience comme le déterminant fondamental de la personnalité, particulièrement la façon dont l'enfant est traité par sa famille. Selon Hans Eysenck, les récentes avancées de la génétique « nécessitent d'accomplir une révolution dans la pensée actuelle au sujet du développement de la personnalité » (1990b, p. 251).

Le terme d'**héritage** se rapporte au point jusqu'auquel le legs génétique est responsable de la variabilité d'un trait dans une population donnée. Ainsi, quelle est la part de la variabilité des scores dans un test d'intelligence auquel ont été soumis des étudiants, dans les différences d'intelligence héritée ? Notons que l'héritage ne se réfère pas simplement à l'influence génétique au sujet d'un trait. Si le patrimoine génétique détermine un trait mais joue le même rôle sur chacun (par exemple, les êtres humains ont tous deux yeux) et ne joue pas de rôle sur les différences individuelles, alors on ne peut pas considérer le trait comme hérité. De la même manière, l'héritage ne renvoie pas à un seul individu : les chercheurs ne tentent pas de décrire le point où un trait, pour chaque personne, se trouve ou bien hérité ou bien causé par le milieu bien qu'ils puissent le faire dans leurs débats quotidiens. Ainsi, nous pouvons décrire une personne comme non intelligente parce qu'elle a eu la malchance d'être issue de parents non intelligents, qui lui ont transmis leurs gènes, alors qu'un autre sujet pourra se trouver non intelligent en raison d'un dommage au cerveau causé par un accident de voiture. Dans ce genre de description ordinaire, nous ne sommes pas systématiques dans nos analyses, parce que nous recherchons une explication qui puisse utiliser différentes sources d'information pour chaque cas. Les données disponibles pour une analyse systématique, cependant, permettent aux chercheurs de décrire l'héritage en tant que **trait propre à une population donnée. Les chercheurs y parviennent en examinant les corrélations sur un trait entre jumeaux et parmi des parents proches** (voir l'encadré « Stratégies de Recherche », p. 378).

On a conduit de nombreuses recherches sur les jumeaux afin d'estimer à quel point une personnalité pouvait être sous l'influence de l'hérédité. John Loehlin (1992) considère que l'héritage fait partie des Cinq Grands traits de personnalité, c'est-à-dire la proportion de variabilité pouvant être mise au compte de l'hérédité. On considère que le patrimoine génétique est responsable de 28 à 46 p. 100 de la

TABLEAU 11-III **Héritages des Cinq Grands facteurs de personnalité**

Facteur de personnalité	*Héritage*
Extraversion	0,36
Caractère agréable	0,28
Caractère consciencieux	0,28
Névrose	0,31
Ouverture	0,46

Adapté de Loehlin, 1992, p. 67.

variété sur ces traits d'après un modèle servant à estimer l'héritage (tableau 11-III). Auke Tellegen et ses collaborateurs rapportent des héritages de 0,39 à 0,58 au Questionnaire de Personnalité Multidimensionnelle [Multidimensional Personality Questionnaire, MPQ] (Tellegen et al., 1988). Les variations génétiques rendent compte de 50 p. 100 de la variabilité des scores à l'Inventaire Psychologique de Californie [California Psychological Inventory, CPI], test de personnalité très souvent employé et fondé sur des études de vrais jumeaux élevés ensemble et séparément (Bouchard & McGue, 1990). En ce qui concerne l'intelligence, on estime l'héritage entre 50 et 70 p. 100, l'héritage augmentant avec l'âge de l'échantillon (Bouchard et al., 1990). Des héritages similaires dans des auto-évaluations telles que celles-ci peuvent être constatés parce que tous reflètent le même type de traits sous-jacents et majeurs dans la personnalité (Tellegen et al., 1988). Les désordres que l'on peut diagnostiquer dans la personnalité, également, subissent l'influence de l'hérédité (Nigg & Goldsmith, 1994).

En ce qui concerne certains traits de personnalité, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi l'hérédité jouerait un rôle important dans leur développement. Considérez le trait de névrose apparaissant dans plusieurs schéma de personnalité. Ce trait engage des réactions affectives excessives et les gènes peuvent jouer un rôle sur l'immédiateté avec laquelle un individu répond au déferlement de réactions affectives causées par l'activité du système nerveux sympathique. Pour d'autres traits de personnalité, cependant, l'importance du rôle joué par l'hérédité paraît plus surprenante. Pour l'altruisme et l'agressivité, étant donné le soin avec lequel les parents enseignent à leurs enfants de partager ou bien de ne pas frapper autrui, il est surprenant de constater que ces traits puissent avoir été hérités à 0,50 et ne subissent pas d'influence du milieu (au sens habituel de milieu familial partagé) (Rushton et al., 1986). Raymond Cattell et ses collaborateurs considèrent que l'hérédité influence trois traits de personnalité permettant de contrôler ses pulsions : la force du Moi, la force du Surmoi et le sentiment du Soi (Cattell, Rao & Schuerger, 1985 ; Cattell, Schuerger & Klein, 1982). Les théories classiques de la personnalité décrivent ces caractéristiques comme acquises et non pas héritées. De nombreuses conduites montrent même cet impact de l'héritage, comprenant des conduites envers la peine de mort, le divorce, l'euthanasie, la religion et bien d'autres. Malgré tout, il est vraisemblable qu'il n'existe pas de gène spécifique pour ces conduites : un ensemble de mécanismes biologiques pourrait en fin de compte être à leur source. Parmi eux, on compte les cinq sens, les hormones, l'intelligence, le caractère et l'affectivité

(Tesser, 1993). Ce n'est qu'en décrivant ces mécanismes et les traits que nous essayons d'expliquer de façon plus précise que nous pouvons comprendre certains effets génétiques, comme le caractère hérité significatif qui serait à la source du temps que l'on passe à regarder la télévision (Prescott, Johnson & McArdle, 1991) ou du risque qu'un mariage ne se termine par un divorce (McGue & Lykken, 1992). La génétique plonge des racines profondes dans notre comportement social.

Les conceptions erronées sur l'hérédité

On méconnaît facilement l'hérédité. Bien qu'elle constitue une force très importante dans la personnalité et devant être discutée de manière précise, l'hérédité nécessite d'être considérée dans son milieu ainsi que par rapport à d'autres facteurs. Nous sommes tous les produits des interrelations qui existent entre notre patrimoine génétique et notre milieu. Considérons les erreurs suivantes.

Légende : l'hérédité signifie qu'une personne ne changera pas. En fait, les individus changent effectivement. Les effets de l'hérédité changent parfois avec l'âge. Dans le cas de l'intelligence, l'hérédité exerce un effet plus important au fur et à mesure que les enfants avancent en âge (Loehnin, 1992). Dans d'autres cas, l'impact de l'hérédité sera réduit lorsque des influences dues au milieu le contrebalanceront.

Légende : On gaspille ses forces en essayant d'influencer un trait qui possède une composante héréditaire forte. En fait, l'impact de l'hérédité pourra varier d'un milieu à l'autre. Les chercheurs ne peuvent que décrire la contribution relative de l'hérédité aux milieux étudiés. Si l'on prend à la place en considération d'autres milieux que, peut-être, on n'avait pas d'abord imaginés, il se pourra que le trait hérité n'exerce aucune influence sur le comportement étudié. Prenons le cas des mouches à fruits (sujet d'une recherche génétique très poussée) : certains traits sont très sensibles à la température. Ils peuvent produire une paralysie à certaines températures mais n'ont pas d'effets observables à d'autres. Certains traits de personnalité humains pourraient leur correspondre : ils sont inefficaces dans certains milieux. Lorsque nous recherchons les milieux qui permettront d'éradiquer les effets de traits indésirables, nous devrons considérer que ces milieux sont susceptibles de n'exercer aucune influence sur les individus ne possédant pas de prédispositions héritées, de la même façon qu'ils influenceront au contraire ceux qui possèdent de telles prédispositions ; par conséquent, il nous faut étudier différents milieux dans une population présentant les traits sur lesquels nous désirons exercer une influence.

Légende : Si le caractère hérité d'un trait est élevé, cela montre que la société a eu peu d'influence sur ce trait. Curieusement, c'est le contraire qui est vrai. Plus la pression sociale s'exerce sur quelqu'un en ce qui concerne un trait spécifique, et moins la variabilité du milieu est importante (parce que le même effet de milieu à caractère élevé s'exerce sur tous les individus), et plus haut se trouve le caractère hérité du trait dans cette culture. Ainsi, parce que la culture américaine donne à tous les garçons l'occasion potentielle de jouer au base-ball, la variabilité des performances dans ce sport est due avant tout à l'hérédité plutôt qu'au milieu (Bouchard et al., 1990). En revanche, nous pourrions attendre des performances des associations de football aux États-Unis qu'elles subissent davantage l'in-

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Comment connaissons-nous la part de ce qui est hérité ?

Selon un dicton populaire « la pomme ne tombe pas loin de l'arbre », ce qui signifie que les enfants ont tendance à ressembler à leurs parents. La similarité des parents et des enfants appuie l'idée selon laquelle la personnalité serait héritée – mais l'est-elle ? Dans une famille ordinaire, les enfants ne se contentent pas d'hériter des gènes de leurs parents mais grandissent également dans un milieu amplement défini par le comportement parental. Si Johnny est agressif comme son père, cela signifie-t-il qu'une prédisposition génétique en est la cause ? Ne se pourrait-il pas que le fait de grandir dans un foyer où l'un des parents est agressif lui ait enseigné à se transformer en brute ?

La clé de la recherche dans ce domaine consiste dans les effets indissolubles de la génétique et du milieu. Si l'on peut comparer deux groupes partageant le même patrimoine génétique mais non pas le même milieu, ou bien le milieu mais non le patrimoine génétique, on pourra alors estimer ces effets. Les études sur l'adoption offrent une information très utile. Les enfants adoptés dans la petite enfance par des parents n'ayant pas de lien biologique avec eux, ressembleront à leurs parents adoptifs en raison du milieu et non pas du patrimoine génétique. Ils seront semblables à leurs parents biologiques à cause de l'hérédité et non pas du milieu. (Nous effectuons quelques hypothèses méthodologiques dans cette recherche. Nous admettons, par exemple, que les parents adoptifs ne sont pas liés biologiquement à leur enfant ou aux parents de l'enfant. L'adoption par des grands-parents introduirait de la confusion dans l'analyse. En outre, nous admettons que le milieu dans lequel l'enfant est élevé ne ressemble pas à celui que ses parents biologiques lui auraient donné, sauf par hasard.)

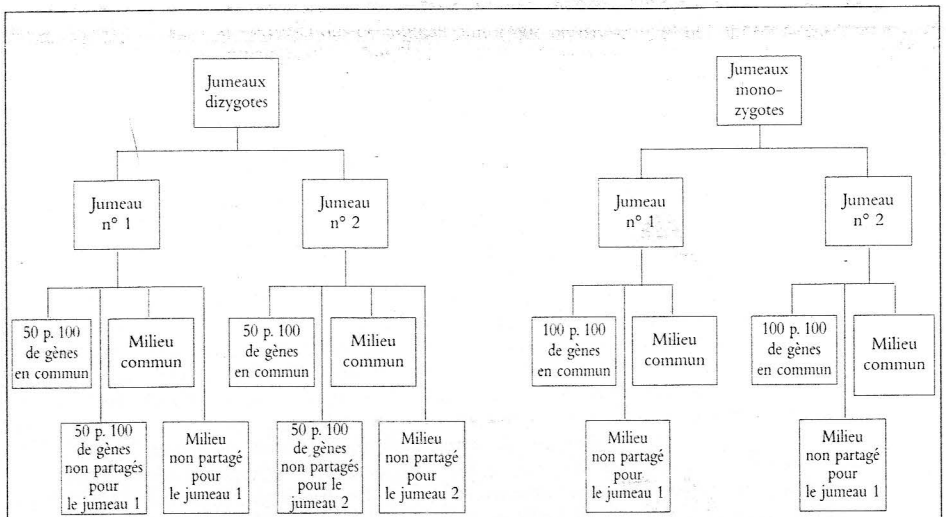
Il est difficile, cependant, d'obtenir une information suffisante sur ces enfants adoptés et sur leurs parents biologiques et adoptifs, pour savoir tout ce que nous voudrions connaître sur l'hérédité. Dans certains pays, l'information demandée est gardée secrète de par la loi. Une autre stratégie qui possède de nombreux avantages consiste à étudier des jumeaux. Les jumeaux fournissent une « expérimentation naturelle » sur les effets de l'hérédité et ils sont souvent motivés pour participer à une étude en raison de leur curiosité et du sentiment qu'ils sont particuliers. Les chercheurs comparent deux sortes de jumeaux. Les jumeaux identiques, ou plus formellement appelés *jumeaux monozygotes* (MZ), se développent à partir du même œuf et du même sperme ; ils partagent le même patrimoine génétique. Ceci signifie qu'ils doivent être tous les deux garçons ou filles. Les *jumeaux dizygotes* (DZ), d'autre part, se développent à partir d'œufs et de spermes différents, bien qu'ils partagent le ventre maternel en même temps. (Nous pourrions appeler « camarades de ventre » ces jumeaux bien que la plupart du temps, on les appelle faux jumeaux.) Les jumeaux dizygotes peuvent être du même sexe ou bien l'un être une fille et l'autre un garçon ; ils ont souvent un aspect différent, aussi différent que des frères et sœurs normaux.

On utilise une série de modèles mathématiques pour évaluer le caractère hérité dans les données de l'étude des jumeaux. Le modèle le plus simple consiste à comparer des jumeaux monozygotes qui possèdent des gènes identiques, avec des jumeaux dizygotes qui ne partagent que la moitié de leurs gènes en moyenne, exactement comme cela se passe chez des frères et sœurs qui ne sont pas jumeaux. Puis on informatise les coefficients de corrélation afin de savoir en quoi les jumeaux MZ se ressemblent sur un trait et en quoi les jumeaux DZ se ressemblent sur ce même trait. Si l'hérédité joue un rôle quelconque, les deux groupes de jumeaux tendent à être plus ressemblants que des individus sans liens entre eux choisis au hasard. Les coefficients de corrélation, par conséquent, seront égaux à 0. En outre, les jumeaux MZ seront plus semblables que les jumeaux DZ. L'écart de cette différences entre jumeaux MZ et DZ correspond à 50 p. 100 de l'effet de l'hérédité (parce que les jumeaux DZ partagent 50 p. 100 de leurs gènes, et que les jumeaux MZ partagent, eux, 100 p. 100 de leurs gènes). De plus, les effets du milieu favorisent ce trait. Le milieu que partagent les jumeaux, *milieu commun*, joue un rôle sur les deux catégories de manière égale. Il correspond au climat général de la famille comprenant le style des parents dans la façon dont ils élèvent leurs enfants. En outre, il est possible de constater les effets d'*un milieu non partagé* ; ainsi, si l'un des jumeaux prend des leçons de musique et que l'autre fait du sport, ou bien que l'un passe ses étés dans un camp de vacances et que l'autre rend visite à des parents. Des similarités entre jumeaux proviennent de patrimoines génétiques communs et de milieux communs. Les différences proviennent, pour leur part, de patrimoines génétiques différents (seulement s'ils ne sont pas de vrais jumeaux), de milieux non partagés et de facteurs dus au hasard tels que des erreurs d'évaluation sur ce trait (voir la figure de la page suivante).

Ce modèle présente un caractère immédiat et il se fonde sur plusieurs affirmations comprenant celle selon laquelle le milieu joue un rôle sur chaque jumeau de manière égale et sur le fait que le trait mesuré ne montre aucune corrélation avec les pères et mères des jumeaux. Ces affirmations paraissent logiques sinon certaines. Les chercheurs ont étudié ces affirmations en analysant le caractère hérité de différents traits et ils ont créé des modèles alternatifs en se fondant sur diverses hypothèses là où cela semblait approprié (Loehlin, 1992).

Les études de l'impact de l'hérédité sur la personnalité ne doivent pas se limiter à l'étude des jumeaux. D'autres parents, également, ont des gènes en commun : parents et enfants, frères et sœurs, cousins, etc. L'analyse mathématique de la ressemblance entre ces parents peut produire des résultats. Raymond Cattell (1960) a élaboré un modèle significatif pour l'analyse de tous les parents appelé Analyse de la Variabilité Abstraite Multiple [Multiple Abstract Variance Analysis, MAVA]. On a développé depuis lors d'autres méthodes encore. Chaque modèle doit effectuer des hypothèses sur la part génétique qui existe entre sujets pairs (hypothèse simple) et sur la part du milieu dans ce même cas (hypothèse beaucoup plus difficile). Il est plus problématique d'évaluer la part du milieu en raison de l'incertitude sur ce que signifie le mot « milieu ». Veut-il dire partager la même maison ? Ou bien que la famille traite deux individus de la même

➤



Les jumeaux monozygotes et dizygotes sont semblables en raison des effets des gènes et des environnements, partagés et non partagés.

façon ? Quelques aspects du milieu, comme le fait d'être traité différemment lorsqu'un enfant ressemble à un oncle favori, mettent hors concours les modèles mathématiques parce que l'on n'effectue pas d'évaluation systématique.

Bien que les études de jumeaux semblent convaincantes, elles ne correspondent pas avec les études d'autres relations familiales qui, en général, donnent des estimations plus basses du caractère hérité (Eysenck, 1990b). Robert Plomin et ses collaborateurs (Plomin et al., 1991) par exemple rapportent que les études sur l'adoption des non-jumeaux présentent des effets beaucoup plus bas du caractère hérité sur le caractère dans la petite enfance et dans l'enfance, que ne le font les études sur les jumeaux. Ces résultats mettent en question les méthodes utilisées dans l'estimation des effets de l'hérédité. L'une de leurs faiblesses consiste dans le fait que l'évaluation des parents de ces enfants pourrait être faussée : les parents pourraient surestimer la similarité des jumeaux vrais et au contraire mettre l'accent sur les différences entre les frères jumeaux et les autres frères et sœurs. Ou bien les gènes peuvent avoir créé des combinaisons d'effets qui ne correspondent pas au modèle additif utilisé de façon classique dans les équations mathématiques. D'autres modèles sont possibles et on les explore actuellement parmi les généticiens du comportement.

fluence du milieu. Bien sûr, le contraire serait vrai dans des cultures qui encouragent des associations de football plutôt que de base-ball, ce qui illustre le fait que l'estimation d'un chercheur sur le caractère hérité d'un trait ne doit pas décrire un universel humain mais se trouve beaucoup plus affecté par les variations du milieu (et de l'hérédité) à l'intérieur de la population étudiée.

Légende : Si un trait est hérité, il aura des effets similaires sur les différentes populations qui en ont hérité. Pour savoir pourquoi cette affirmation est fausse, il nous faut considérer la différence entre un gène hérité et la façon dont le gène se manifeste chez un individu, en combinaison avec d'autres gènes et avec les effets du milieu. Les chercheurs ont établi que le trouble psychotique grave appelé schizophrénie est en partie d'origine génétique (Eysenck, 1993). Les descendants de sujets schizophrènes présentent une plus grande probabilité de devenir à leur tour schizophrènes. Ils présentent, cependant, une probabilité également plus grande de devenir des individus créatifs s'ils ne sont pas schizophrènes. Quelle que soit la part du patrimoine génétique dans la schizophrénie, cette dernière favorise la créativité. Le médecin créatif Albert Einstein, exemple célèbre, avait un enfant schizophrène. Il n'existe pas de relation univoque entre ce qui est hérité et la forme sous laquelle cette caractéristique se manifestera.

Légende : Si un trait est hérité, il est responsable de différences observées entre hommes et femmes et parmi différents groupes sociaux. Cette légende est fausse parce qu'elle ignore le fait que, suivant le sexe et la race auxquels on appartient, on est soumis à des influences différentes de la part du milieu, ce qui rend impossible de savoir si ces différences sont causées par l'hérédité ou par le milieu.

Le rôle du milieu

Qu'en est-il du milieu ? Les études sur l'hérédité que nous venons d'examiner permettent également d'estimer l'effet du milieu : elles évaluent le point auquel des jumeaux (ou d'autres frères et sœurs) se ressemblent lorsqu'ils grandissent dans la même famille ou lorsqu'ils sont élevés dans des familles d'adoption différentes. Le milieu que l'on partage en famille influence certains domaines davantage que d'autres. Des influences relativement fortes se découvrent dans les attitudes conservatrices et dans les attitudes religieuses (Loehlin, 1987). Le milieu familial joue également son rôle si les frères et sœurs développent des centres d'intérêt communs comme celui de la musique (Hoffman, 1991). Cependant, d'autres caractéristiques de la personnalité montrent une tendance inverse, c'est-à-dire que les frères et sœurs qui grandissent ensemble auraient tendance à différer davantage l'un par rapport à l'autre que ceux qui ne partagent pas le même milieu. La dépendance constitue l'une de ces caractéristiques. Une série de facteurs, comprenant l'ordre de naissance et la maladie, concourt à rendre l'un des enfants dépendant et à empêcher l'expression de la dépendance chez les autres (Hoffman, 1991).

On nous demande souvent à quel point l'hérédité contribue à la construction de la personnalité ; nous pensons que l'hérédité et le milieu (ou l'expérience) sont deux déterminants opposés de la personnalité. Il est facile d'évoquer les contributions de l'un ou l'autre terme, mais ceci n'est pas approprié. Le milieu dans lequel évolue un enfant n'est pas indépendant de son patrimoine

génétique, même lorsque l'on considère les enfants élevés par des parents adoptifs sans relations génétiques avec eux. Au cours du développement d'un enfant soumis à l'influence de l'hérédité, les caractéristiques de l'enfant peuvent faire ressortir certaines réactions dues au milieu, de la part des parents en particulier. Ceci peut aider à comprendre pourquoi les études des jumeaux montrent que les vrais jumeaux élevés ensemble dans la même famille ne sont pas plus ressemblants que les vrais jumeaux élevés séparément (Bouchard et al., 1990 ; Eysenck, 1990b ; Plomin et al., 1988). On peut tenir le même discours au sujet des faux jumeaux et d'autres parents biologiques (Bouchard & McGue, 1990 ; Tellegen et al., 1988). La contribution du milieu dans l'élevage des enfants est faible à l'égard de nombreux traits de la personnalité adulte, peut-être aussi faible que la proportion de 1 à 9 p. 100 de la variabilité de la personnalité adulte (Bouchard & McGue, 1990). La plupart d'entre nous pensons probablement que nos parents nous ont influencés davantage que cela !

Il est possible que des problèmes méthodologiques, cependant, conduisent à une sous-estimation des effets du milieu. Les caractéristiques héritées pourraient ne pas présenter d'indices d'héritage élevé en raison des méthodes de recherche habituelles, que l'on utilise lorsque les comportements observables sont dépendants à la fois du patrimoine génétique et des conditions du milieu (Crawford & Anderson, 1989). Après tout, le milieu est plus difficile à évaluer que les relations d'origine génétique. S'agit-il d'un élevage dans le même foyer ? Cela comprend-il la façon dont les parents et le reste des membres de la famille traitent un enfant ? Si c'est le cas, quels comportements des membres de cette famille sont-ils importants et comment allons-nous les évaluer ? Les chercheurs ne peuvent pas estimer l'impact du milieu sans l'évaluer, et la plupart d'entre eux se sont arrangés pour identifier tout simplement le foyer au sein duquel les enfants ont grandi. Leur raisonnement a consisté dans le fait que si les enfants grandissent dans le même foyer, quelle que soit l'importance des effets du milieu (comme la façon dont les parents élèvent leurs enfants), ces effets seront partagés par tous les enfants de la famille. Si les parents ne traitent pas leurs différents enfants de la même façon, on pourra faire l'hypothèse que le milieu est mauvais et que les moyens qui permettent d'évaluer le milieu sont inadéquats. Dans la mesure où les chercheurs n'ont pas trouvé de bonne technique d'évaluation des aspects du milieu susceptibles d'influencer les membres de la famille, leurs analyses auront tendance à sous-estimer l'impact du milieu sur le développement. De nombreux psychologues ont émis le soupçon que le milieu partagé en famille n'est pas celui qui influence le plus et que de tels effets ne figurent pas dans les estimations habituelles des effets partagés du milieu sur la famille.

Une autre source de problèmes réside dans le fait que les analyses statistiques ordinaires estiment les effets du milieu en observant la similarité qui existe entre parents et enfants (ou d'autres membres de la famille) après avoir effacé statistiquement les effets de l'hérédité commune. Lois Hoffman (1991) critique abondamment cette méthode. Elle énonce l'argument suivant : « Les influences du milieu ne produisent en aucun cas des clones des parents. Pour expliquer la dépendance chez un enfant, il ne faut pas s'attendre à trouver un parent dépendant dans les différentes études, mais plutôt un parent surprotecteur. L'angoisse pourrait naître à partir de la présence d'un parent angoissé, mais elle le peut tout aussi bien du fait que le parent en question organise un monde effrayant autour de lui » (p. 189). Ainsi, les différents types de milieux peuvent réellement avoir les

effets puissants que suggèrent la plupart des théories de la personnalité ; les estimations basses sur le milieu rapportées par les chercheurs pourraient provenir de méthodes de tests empiriques inadéquats, fondées sur des évaluations insuffisantes du milieu et sur des hypothèses erronées à propos des traits spécifiques engendrés par le milieu.

Sandra Scarr (1987) note que l'hérédité et le milieu peuvent se combiner de différentes façons. Parfois, l'hérédité influence les individus de manière à leur faire choisir ou prêter attention à certaines formes de milieu. En effet, les individus sont attirés de façon sélective envers les milieux qui correspondent le mieux aux prédispositions héritées de leur personnalité (Scarr & McCartney, 1983). Les effets de ces environnements sélectionnés peuvent ensuite accentuer les effets de l'hérédité comme lorsqu'une personne introvertie choisit de passer son temps toute seule et par conséquent devient encore plus introvertie. Pour les chercheurs, l'effet de cette sélection consiste à augmenter les effets de l'hérédité parmi les échantillons les plus anciens lorsque cette amplification est intervenue dans une mesure plus grande (McCall, 1990). Par conséquent, au fur et à mesure que nous vieillissons, nous devenons de plus en plus ressemblants à nos sois génétiques.

Les effets du milieu sur la personnalité pourront varier entre deux personnes semblant partager le même milieu. Le facteur le plus frappant survient dans le cas des vrais jumeaux élevés ensemble. De façon surprenante, ces jumeaux, bien que hautement semblables, ont des personnalités qui le sont moins que celles des vrais jumeaux élevés séparément ! Comment cela peut-il être ? Apparemment, le fait d'être élevés ensemble influence les jumeaux dans le sens de l'accentuation de leur différence, l'un devenant plus dominant et l'autre plus soumis par exemple. Peut-être les parents et la famille encouragent-ils ces différences ? (McCartney, Harris & Bernieri, 1990 ; Scarr, 1987). Lorsque nous comparons la façon dont les parents traitent des jumeaux de manière sensiblement égale avec la manière dont ils traitent les enfants non jumeaux, notre attente habituelle à ce sujet paraît confirmée. Les descriptions des enfants indiquent que les parents traitent les jumeaux de façon plus similaire qu'ils ne le font pour les autres enfants ; les faux jumeaux se situent entre ces deux groupes (Baker & Daniels, 1990). Une fois qu'ils ont grandi et qu'ils quittent la famille, cependant, les jumeaux sont exposés à des milieux différents et deviennent alors moins semblables l'un à l'autre qu'ils ne l'étaient lorsqu'ils étaient plus jeunes (McCartney, Harris & Bernieri, 1990).

Tous les frères et sœurs, et non pas seulement les jumeaux, subissent l'influence des tendances familiales à traiter des enfants de manière différente (Hoffman, 1991). Une influence évidente consiste dans les attentes différentes à l'égard du premier-né et pour les enfants plus jeunes. Les parents sont plus jeunes et généralement plus incertains et anxieux sur le fait d'être parents, quand ils élèvent leur premier enfant ; ces incertitudes jouent naturellement un rôle sur la façon dont ils traitent l'enfant. En outre, ils peuvent être plus sévères et exiger un comportement plus responsable de l'aîné. D'autres facteurs contribuent aussi à un traitement différent des enfants à l'intérieur d'une même famille. La santé des parents, la situation financière, les changements de responsabilité au travail, un divorce, et ainsi de suite, peuvent affecter les interactions entre parents et enfants de façon différente pour les enfants soumis à ces événements, lorsqu'ils interviennent au cours de leur développement. Les désirs des enfants d'être considérés comme des individus à part entière, distincts de leurs frères et sœurs, peuvent accentuer la différence de ces traitements.

Le caractère

Le caractère au cours de la petite enfance

Quiconque a observé des enfants durant une longue période peut attester que, même avant que l'apprentissage n'ait pu produire son influence, il existe des différences considérables parmi eux. L'un fait des histoires et pleure. Un autre est plus calme et exprime rarement son mécontentement. De telles différences apparemment innées dans le type de comportement d'une personne sont appelées **caractère**. Le caractère est important aux yeux des chercheurs de la personnalité parce qu'il fournit la base sur laquelle la personnalité s'édifiera par la suite. Il décrit la façon précoce dont apparaissent les traits qui dureront le temps d'une vie. En outre, le caractère joue un rôle sur les interactions de l'enfant avec ses parents, ainsi qu'avec les autres, formant les expériences d'apprentissage qui joueront leur rôle sur le développement de la personnalité.

Les chercheurs ont mis au point une série de modèles théoriques afin de décrire le caractère (Goldsmith et al., 1987). Les thèmes de l'affectivité et de l'hérédité sont prévalents dans la plupart de ces schémas. Les influences biologiques et héréditaires déterminent le caractère. Les études des jumeaux montrent un héritage élevé au point de vue du caractère (Cyphers et al., 1990 ; Saudino & Eaton, 1991).

Les chercheurs prennent en considération différents traits du comportement du petit enfant lorsqu'ils évaluent son caractère (tableau 11-IV). Une analyse statistique établit que deux facteurs majeurs peuvent être utilisés dans la description du caractère : si le bébé présente un caractère facile ou difficile et s'il est sociable ou timide (Bagley, 1991).

Le caractère est mis en évidence à travers les réactions des enfants aux nouveaux stimuli. En fait, Arnold Buss et Robert Plomin considèrent les réactions aux stimuli comme un trait définissant le caractère. Au cours d'une discussion générale sur le problème, ils ont déclaré : « Le caractère s'exprime souvent comme une réponse à un stimulus extérieur, une occasion, une attente ou une exigence. On peut le considérer comme un facteur dynamique qui sert de médiation et modèle l'influence du milieu sur la structure psychologique de l'individu. » (Goldsmith et al., 1987, p. 509). Pour les chercheurs, cela signifie que le caractère doit être évalué au moment où les petits enfants (ou les enfants plus grands et les adultes) sont confrontés à des stimuli provenant du monde qui les entoure. Au plan théorique, cette position éclaire l'importance du caractère dans sa contribution au développement de l'individu par rapport aux capacités d'adaptation.

Certains enfants sont immédiatement effrayés alors que d'autres accueillent la nouveauté avec peu d'émoi. Lorsqu'un jouet du type diable qui sort de sa boîte s'ouvre, tel enfant sera submergé de peur et se mettra à pleurer ; un autre se mettra à rire et observera le jouet. Les enfants facilement effrayés sont prédisposés à la timidité, selon les observations de Jerome Kagan et de ses collaborateurs (Kagan, Reznick & Snidman, 1988 ; Kagan & Snidman, 1991a). Dans les situations nouvelles, ces enfants font l'expérience d'une grande montée d'angoisse. À des âges inférieurs, ils s'accrocheront à leur mère, se montreront calmes et éviteront cette nouvelle situation autant que possible. Dans les années qui précèdent l'école ainsi qu'au début de la période scolaire, ils ne parlent pas avec

TABLEAU 11-IV **Exemples de comportements observés dans l'évaluation du caractère du petit enfant**

Le sourire (adressé à la mère, à d'autres personnes, à personne en particulier)
Le babillage
Faire des histoires et/ou pleurer
Froncer les sourcils
Donner des coups de pied
Chercher à atteindre des objets
Mettre des objets dans sa bouche
Jeter un objet sur le sol

Adapté de Bornstein, Gaughran & Seguí, 1991.

l'expérimentateur autant que le font les enfants moins inhibés. Au plan physiologique, les enfants inhibés ont des réactions du système nerveux sympathique plus importantes, dont on possède le témoignage grâce à des évaluations du rythme cardiaque, de la tension artérielle, ainsi que par de hauts niveaux du neurotransmetteur noradrénaline et de l'hormone de stress ou cortisol. Des chercheurs pensent que ces enfants inhibés présentent une excitation moins grande du seuil hypothalamique que les autres. Les différences individuelles de telles réactions ont pu être observées chez les animaux, ce qui encourage l'interprétation selon laquelle la timidité serait produite par des différences biologiques, bien que la pression du milieu, lorsqu'elle est stressante, contribue également à son développement.

Crainte et timidité ne sont pas le tout du caractère. John Bates résume les trois traits majeurs du caractère. L'*affectivité négative* comprend la frayeur et l'inhibition ou timidité que nous venons d'examiner. L'*affectivité positive* en revanche comprend « l'enthousiasme, l'excitation et le bonheur » (Bates, 1994, p. 4). Le troisième trait représente l'*impulsivité ou* la *recherche de sensation* (Zuckerman, 1990a), le désir d'être stimulé qui motive les individus à rechercher des situations de frayeur à travers des sports dangereux, ainsi que d'autres formes d'aventure.

L'activité affective du petit enfant montre une stabilité considérable, d'après une évaluation effectuée dans les premiers quatre jours de la vie et jusqu'à une seconde observation à l'âge de neuf mois. Le nouveau-né irritable et difficile à calmer est susceptible de devenir irritable à l'âge de neuf mois et à l'âge de vingt-quatre mois (Matheny, Riese & Wilson, 1985 ; Riese, 1987). En fait, le caractère est remarquablement stable dès l'âge de douze ans (Guerin & Gottfried, 1994) et au-delà.

Le caractère engage différentes composantes en dehors des réactions affectives. Douglas Derryberry et Mary Rothbart pensent que le caractère comprend aussi des différences dans la capacité de s'autoréguler, telle que l'aptitude à se calmer après la colère ou le désespoir. Les petits enfants, bien sûr, ne peuvent utiliser les stratégies matures d'autorégulation décrites pour les adultes (voir chapitre 9). Ils peuvent pourtant porter attention à un stimulus désagréable ou s'en détourner et les différences individuelles relatives à cette capacité existent bel et bien dans la petite enfance (Derryberry & Rothbart, 1988).

Un caractère difficile joue un rôle sur les interactions avec la mère ou avec toute autre personne prenant soin de l'enfant et, par conséquent, possède un potentiel immense capable d'altérer le cours du développement social du petit enfant. Les parents pourront être frustrés par des bébés qui font des histoires et donc se conduire différemment envers eux, par rapport à ce qu'ils auraient fait envers un bébé au tempérament heureux. Il paraît logique que le caractère d'un petit enfant influence la façon dont on s'attache à lui. Différents chercheurs ont exploré cette relation. Si l'on se rappelle ce que nous évoquions au chapitre 10, l'attachement des petits enfants à leur mère peut être évalué par leur comportement lorsqu'elle les quitte. Il est étonnant que ce comportement puisse être prédit par une évaluation de l'activité cérébrale. Richard Davidson et Nathan Fox (1989) ont mesuré l'activité EEG au repos du lobe frontal du cerveau de filles normales âgées de 10 mois. Puis ils ont observé les réactions de ces enfants lorsque les mères les laissaient seules, assises à une table où elles prenaient un repas, pendant soixante secondes. Les enfants qui se mirent à pleurer lorsque leur mère partirent montrèrent une activité EEG plus importante au côté droit du cerveau, alors que celles qui ne pleuraient pas présentaient une activité plus importante au côté gauche. Ce résultat coïncide avec les études de sujets adultes, décrits brièvement et montrant que l'hémisphère droit du cerveau est associé aux émotions négatives. Les corrélats physiologiques de l'attachement ont également été mis en rapport avec les effets physiologiques de la détresse au cours du test. Les bébés qui subissent une détresse plus grande lorsque leur mère les quitte, d'après les observations des procédures de situations d'étrangeté, montrent une activité adrénocorticale et des niveaux relativement élevés de cortisol (Gunnar et al., 1990).

Il existe une relation, bien qu'elle soit réduite, entre la détresse du petit enfant et son comportement de résistance lors d'une procédure de situation d'étrangeté (Goldsmith & Alansky, 1987). Il serait exagéré, pourtant, de conclure que les bébés moins enclins à éprouver un état de détresse s'attacheraient automatiquement de manière plus sécure que ceux qui éprouvent des états de détresse plus grands. L'attachement est un processus interactif entre la personne qui prend soin de l'enfant et l'enfant lui-même ; il s'agit d'une rencontre entre le caractère de l'enfant et le comportement ainsi que la personnalité de la personne qui s'occupe de lui, deux facteurs essentiels pour l'attachement. Les petits enfants dont le caractère est plus disposé à la détresse sont particulièrement demandeurs de soins plus souples et responsables, s'ils doivent s'attacher de façon sécure, bien que les comportements maternels spécifiques qui constituent ces soins optimaux ne soient pas bien définis (Mangelsdorf et al., 1990). En plus de la mère, le père et les dynamiques familiales contribuent à l'affectivité et à l'attachement du bébé (Belsky, Fish & Isabella, 1991).

Le caractère au-delà de la petite enfance

Le caractère représente les modes de comportement constants, persistant tout au long de la vie. Dans la petite enfance, le caractère peut s'observer plus directement parce qu'il a été moins conduit à modeler son expression, et ceci peut être la raison pour laquelle ceux qu'intéresse le rôle du caractère dans la personnalité se sont souvent centrés sur la petite enfance (Goldsmith et al., 1987). Le caractère adulte s'étudie généralement à l'aide de questionnaires d'auto-évaluation,

corrélés à leur tour avec des évaluations de la névrose et de l'extraversion dans la personnalité (Windle, 1989b). Arnold Buss et Robert Plomin (1984) identifient les trois traits de caractère de l'affectivité, du niveau d'activité et de la sociabilité comme les traits hérités les plus importants de la personnalité.

Bien que le caractère joue un rôle sur le comportement tout au long de la vie, les modes particuliers par lesquels il s'exprime changent avec l'âge. À l'évidence, un petit enfant possède des aptitudes physiques et verbales limitées si on les compare aux possibilités d'activité d'un enfant et à l'aptitude adulte à s'exprimer à l'aide d'un répertoire sophistiqué de nuances affectives. En outre, quelques-unes des influences précoces qui s'exercent sur le comportement du petit enfant, comme la colique pénible résultant des troubles du système digestif immature, peuvent être si puissantes qu'elles peuvent temporairement submerger les effets du caractère. À mesure que le temps passe, cependant, ces effets deviennent plus apparents et les chercheurs découvrent une continuité du caractère à travers le temps. En fait, une étude de vrais jumeaux a présenté des estimations plus semblables en matière de caractère à l'âge de quinze ans qu'elles ne l'étaient dans la petite enfance à l'âge de six ans (Torgersen, 1987).

Le caractère joue un rôle éminemment important dans l'apprentissage social, au cours de l'enfance, d'autant plus qu'il contribue au développement de l'attachement dans la petite enfance. La conscience se développe lorsque les parents enseignent aux enfants ce qui est bien et ce qui est mal et lorsque cet enseignement exerce une influence particulière chez les enfants dont le caractère a tendance à être craintif (Kochanska, 1991). Le caractère est associé aux évaluations des professeurs de compétence universitaire au sixième degré scolaire (Talwar, Schwab & Lerner, 1989).

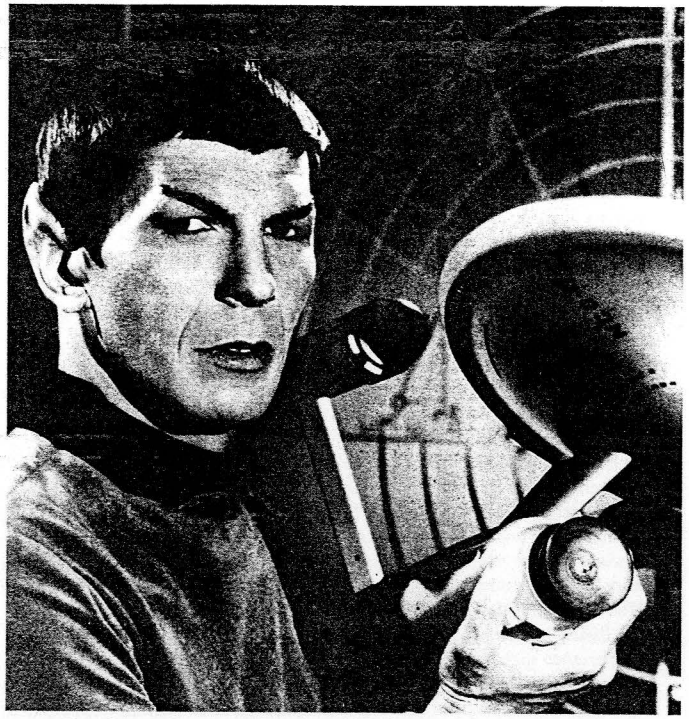
Parmi les étudiants de collège, le caractère est relié à différents aspects de l'expérience sociale et influence l'équilibre que les étudiants ont tâché de réaliser lorsqu'ils sont entrés au collège pour la première fois. Quelques traits de caractère ont été associés avec le fait d'établir des relations d'amitié plus rapidement, des tendances à la proximité plus élevées, une humeur positive et de la souplesse (Klein, 1987). Le caractère favorise la santé mentale à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte. La stabilité affective conduit à la santé mentale (Windle, 1989a).

L'affectivité

L'émotion, ou « affect », est une composante déterminante du caractère (Strelau, 1987). H. Hill Goldsmith définit en fait le caractère du petit enfant comme « un ensemble de différences individuelles dans l'expression des émotions primaires » (Goldsmith et al., 1987). Les traits de personnalité se trouvent souvent corrélés avec les émotions. Les émotions positives sont plus typiques chez les extravertis et chez les individus impulsifs alors que les émotions négatives le sont de personnes angoissées et névrosées (Strelau, 1987 ; Watson & Clark, 1984). Une meilleure compréhension du rôle des émotions dans la personnalité pourra nous aider à comprendre le développement de la personnalité depuis ses tout débuts dans la petite enfance.

Les émotions sont au service de nombreuses fonctions dans la personnalité. Elles dirigent le comportement motivé, nous poussant en général vers des

Au contraire de M. Spock, les humains éprouvent une grande variété d'émotions qui jouent des rôles importants dans leur personnalité.



résultats agréables et nous écartant des conséquences désagréables. Elles constituent une facette importante de la vie inconsciente en se transférant, mais seulement partiellement, dans la langue plus logique de la vie consciente. À l'inverse, bien que nos pensées puissent nettement influencer nos expériences affectives, comme lorsque nous décidons si nous devons ou pas atteindre un objectif important et nous sentir heureux ou non de cette appréciation, il existe d'autres bases non cognitives aux émotions, tout aussi bien. La plus grande partie du cerveau – les centres du cerveau plus anciens, les amygdales et l'hypothalamus, aussi bien que les aires corticales supérieures – joue un rôle sur l'émotion (Izard, 1993). Il n'est pas trop ambitieux de suggérer que l'affectivité constitue la base fondamentale de notre personnalité. La lucidité intérieure n'est pas tout dans notre vie et notre esprit n'est pas indépendant à ce point de notre corps.

Les émotions positives et négatives

Comme le sens commun, le cerveau distingue les affects positifs des affects négatifs. Les études sur le cerveau indiquent que les émotions s'accompagnent d'une

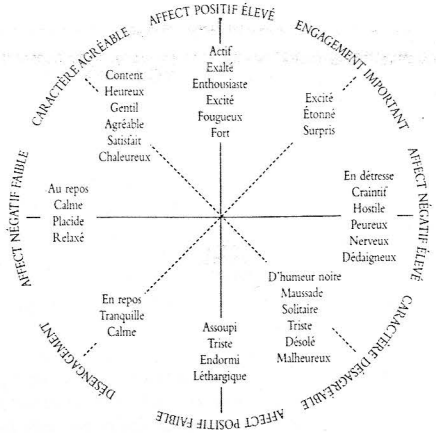


FIGURE 11-1 *Théorie des émotions comportant deux éléments et montrant différentes combinaisons d'émotions positives et négatives. (D'après Watson & Tellegen,* Psychological Bulletin, *1985, 98 : 219-235, p. 221.)*

activation asymétrique des hémisphères gauche et droit (Tomarken, Davidson & Henriques, 1990). Les émotions heureuses s'accompagnent de l'activation de la région temporale antérieure gauche de l'hémisphère cérébral, alors que le dégoût s'accompagne de l'activation du lobe frontal droit et de la région temporale antérieure (Davidson et al., 1990).

David Watson et Auke Tellegen (1985) présentent un schéma simple des émotions, qui comporte deux éléments : les affects positifs et les affects négatifs. On peut faire rentrer d'autres affects dans cette structure bipolaire. Les deux éléments ne sont pas opposés mais comme placés à angle droit. Cela signifie qu'un affect peut consister dans une sorte quelconque de combinaisons d'émotions positives et négatives, plutôt qu'être l'un ou l'autre. Certaines émotions consistent dans des mélanges d'émotions positives et négatives (« étonné » et « surpris »). D'autres participent des deux à un niveau faible (« tranquille » et « calme »). On peut encore décrire d'autres émotions qui consistent tout simplement en émotions positives (« exalté ») ou négatives (« nerveux ») (fig. 11-1). On trouve un témoignage venant appuyer ce schéma grâce aux analyses factorielles des mots que les individus utilisent pour décrire leurs émotions, également les auto-évaluations de l'émotion par les sujets et enfin les études des expressions du visage.

On peut évaluer encore plus directement les affects grâce à une échelle d'auto-évaluation, l'Inventaire des Affects Positifs et Négatifs [Positive and Negative Affect Schedule, PANAS]. Les sujets décrivent leurs émotions en indiquant sur une échelle cinq points combien de différents qualificatifs tels qu'« enthousiaste » ou « en détresse » s'appliquent à eux en ce moment, dans les quelques jours qui viennent de passer ou à certains moments particuliers. Les scores totaux sont informatisés afin d'indiquer les affects positifs et négatifs généraux. Comme on pourrait s'y attendre, l'échelle des affects négatifs est plus élevée chez les individus qui se perçoivent eux-mêmes comme stressés et qui se plaignent de leurs problèmes de santé. L'échelle des affects positifs est plus élevée chez ceux qui

déclarent passer davantage de temps avec leurs amis (Watson, Clark & Tellegen, 1988 ; Watson & Pennebaker, 1989).

L'angoisse

De très nombreux témoignages indiquent que les individus diffèrent dans leurs dispositions à l'angoisse et que cette variation subit grandement l'influence de l'héritage génétique. L'activité du système nerveux central engendre des symptômes d'angoisse qui comportent un pouls élevé, la transpiration et des accès de nervosité. Raymond Cattell et ses collaborateurs affirment que cette angoisse est d'origine génétique pour sa plus grande part (Cattell, Vaughn et al., 1982). Ils n'affirment pas cependant que les sujets génétiquement prédisposés à de hauts niveaux d'angoisse subissaient l'emprise de cette émotion. Les expériences heureuses de l'enfance en famille peuvent « désensibiliser » ces individus jusqu'à un certain point et les chercheurs pensent que les éducateurs et les cliniciens doivent chercher la meilleure façon, pour ces sujets, d'affronter cette disposition à l'angoisse. Dans certaines circonstances moins favorables, pourtant, les efforts individuels pour éviter l'angoisse ainsi que d'autres émotions désagréables mènent à un comportement inadapté. Les individus sensibles émotionnellement sont plus susceptibles d'acquérir des troubles de l'angoisse.

Les réactions émotionnelles peuvent aussi servir de base à des développements souhaitables de la personnalité. Albert Mehrabian et ses collaborateurs (Mehrabian, Young & Sato, 1988) estiment que les réactions affectives sont caractéristiques des individus capables d'empathie au sens où ils s'identifient aux réactions d'autrui. Par conséquent, une personne réagissant au plan affectif est encline à s'attrister de la misère des autres et à se réjouir de leur enthousiasme.

Intensité des affects

Randy Larsen et Ed Diener ont estimé que l'**intensité des affects** constitue un trait important, variable d'un individu à l'autre (Larsen & Diener, 1987). L'intensité de l'affect signifie l'intensité des émotions vécues. De façon caractéristique, certains sujets ont une expérience adoucie des émotions, alors que d'autres sont plus lourdement affectés. Les chercheurs ci-dessus évoqués estiment que les personnes qui font l'expérience d'émotions positives telles que la joie sur un mode intense, expérimentent aussi des émotions négatives comme la peur et la dépression grave de façon intense. D'après une mesure d'auto-évaluation de l'intensité des affects, l'Évaluation de l'Intensité de l'Affect [Affect Intensity Measure] (Larsen & Diener, 1987), les énoncés décrivant des émotions positives se trouvent corrélés avec ceux qui décrivent des émotions négatives. Les individus déclarant : « les films tristes me touchent profondément », tendent également à déclarer : « lorsque je suis heureux, je déborde d'énergie ». Un accord semblable entre émotions positives et négatives se retrouve lorsque les sujets rapportent des émotions dont ils ont fait l'expérience dans leur vie quotidienne (Larsen, Diener & Emmons, 1986). Les réactions des sujets aux films pleins d'émotion y sont également corrélées.

Larsen et Diener estiment que l'intensité des affects est un aspect important du caractère adulte. Il est corrélé positivement avec quatre traits qu'ils considèrent comme des traits fondamentaux du caractère adulte : l'activité, la sociabilité, l'excitabilité/réaction et l'affectivité (Larsen & Diener, 1987). Le terme d'*affectivité* est souvent utilisé pour évoquer des émotions uniquement négatives, au contraire de l'*intensité des affects* qui renvoie aux émotions à la fois positives et négatives. Les sujets chez lesquels l'intensité des affects est élevée sont plus enclins à souffrir de symptômes physiques comme les maux de tête et de symptômes névrotiques comme l'irritabilité et la panique. En moyenne, les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes à l'intensité des affects.

La recherche de sensations

Bien que les sujets angoissés semblent être excités à l'excès et tentent à travers leur comportement, parfois à l'aide de drogues, de réduire cette excitation, d'autres individus paraissent désirer l'augmenter. Ils deviennent des **chercheurs de sensations** si l'on en croit Marvin Zuckerman (1990a). Pourquoi certains individus recherchent-ils davantage de stimulation alors que d'autres en désirent moins ? Pourquoi certains préfèrent-ils des activités de loisir, chute libre ou sauts à l'élastique, alors que d'autres préfèrent lire un livre tranquillement sur la plage ? Une conception théorique nous aide à comprendre cette contradiction apparente : l'idée d'un niveau maximum d'excitation. Trop d'excitation est désagréable ; elle est ressentie comme de l'angoisse ou d'autres émotions négatives. À l'inverse, trop peu d'excitation est désagréable ; on a la sensation de s'ennuyer. Mais les sujets ne s'accordent pas tous sur la bonne mesure en la matière. Certains individus dont le niveau d'excitation optimal est particulièrement élevé se mettent à rechercher de nouvelles sensations. Pour parvenir à satisfaire ce niveau optimal d'excitation comparativement élevé, ces « chercheurs de sensations » s'engagent dans des activités suscitant l'effroi comme le ski et la chute libre. Ils donnent leur préférence à ce type d'excitation et peuvent y atteindre des niveaux élevés que les autres considéreraient comme une distraction (et d'autres encore comme une source de détresse).

Il est évident que les êtres humains montrent une grande diversité dans leurs schémas affectifs. Au contraire de M. Spock de la série télévisée *Star Trek*, nous expérimentons différentes émotions mais suivant des modes qui peuvent causer en nous des bouleversements face aux émotions d'autrui, tout comme ce personnage lorsqu'il observe les humains.

Les manifestations faciales de l'émotion

Le célèbre biologiste Charles Darwin (1872), auteur de la théorie de l'évolution, affirma que les expressions affectives de la face et du corps étaient au service de fonctions essentielles parmi les animaux. La colère (comme nous pourrions la nommer), que signalent le grognement et les dents découvertes chez le chien, est une manifestation de domination : elle joue par conséquent un rôle important dans le maintien de la hiérarchie sociale qui régule la survie et la reproduction.

Chez les humains, il est raisonnable de penser que l'émotion doit jouer un rôle similaire en importance et que la communication de l'émotion doit intervenir entre les personnes.

Paul Ekman (1993) et Carroll Izard (1994) ont étudié les expressions affectives de la face. Le problème principal est celui-ci : les émotions s'expriment-elles de façon universelle, de sorte que les individus, dans le monde entier, puissent regarder un visage et s'accorder sur le fait qu'une personne est heureuse, en colère, déprimée ou encore d'une autre humeur ? S'il existe un langage universel comparable pour l'expression de l'émotion, ce résultat soutiendrait l'interprétation selon laquelle les manifestations de l'émotion subissent largement l'influence de déterminations innées plutôt qu'acquises. Si les expressions varient d'une culture à l'autre, ce résultat appuierait l'idée que c'est un apprentissage culturel spécifique qui aurait formé les schémas des manifestations. Dans une grande mesure, les témoignages appuient l'argument de l'universalité. Dans le monde entier, les individus s'accordent, lorsqu'ils ont observé le visage de quelqu'un, pour dire si cette personne est heureuse, triste, effrayée, dégoûtée, en colère ou surprise (Ekman, 1993). En dépit des débats des spécialistes sur les détails méthodologiques (Ekman, 1994 ; Izard, 1994 ; Russell, 1994), il semble bien qu'un langage universel existe pour exprimer les émotions. Par exemple, quelques anglophones de naissance comprennent la teneur d'un discours d'une personne parlant japonais. Lorsqu'ils voient cette personne japonaise sourire ou froncer les sourcils, son message est reçu avec précision comme s'il était émis par quelqu'un de leur propre culture (Ekman, 1994). Ce caractère d'universalité s'étend également aux cultures sans écriture. Une autre observation permet de soutenir davantage ce résultat : les expressions de la face, en ce qui concerne les émotions, sont innées et universelles ; ces expressions peuvent être observées chez de petits enfants de seulement deux à trois ans dans toute une série de cultures (Izard, 1994).

Les individus peuvent-ils feindre des manifestations d'émotions ? Ainsi, pouvons-nous « afficher un visage heureux » pour essayer d'entraîner la joie autour de nous lorsque, en nous-mêmes, nous ne sommes pas heureux ? Jusqu'à un certain point, bien sûr, les individus se comportent de la sorte et cet effort peut permettre aux interactions sociales de suivre un cours plus naturel. Cela peut également améliorer l'humeur d'une personne qui se déclare malheureuse. Les individus dont les expressions du visage sont habituellement associées aux sentiments de bonheur, même si elles ne le font que pour obéir aux directives de l'expérimentateur, manifestent un accroissement de leur bonheur réel tel qu'elles le rapportent. Apparemment, notre corps se fait l'interprète des expressions de notre visage, que nous sentons par la contraction des muscles engagés, tels des indicateurs inconscients de nos émotions (Izard, 1994 ; Laird, 1974). Pourtant, la biologie en nous limite nos pouvoirs de simulation. En cas d'émotions heureuses, les manifestations sincères d'émotion activent les muscles qui meuvent nos yeux dans leurs orbites. Ce type d'activation fait défaut sur un visage feignant le bonheur. Les sourires authentiques et simulés diffèrent également sur les schémas d'EEG auxquels ils sont associés (Ekman, Davidson & Friesen, 1990). D'autres émotions comme le dégoût et la surprise sont plus aisés à contrôler de manière volontaire.

Il serait peu utile de manifester des émotions s'il n'y avait personne pour les « lire ». On a prétendu, à partir d'observations de petits enfants, que la capacité à interpréter les manifestations affectives de la face est innée (Collins & Gunnar, 1990). Cependant, nous apprenons réellement, par des messages culturels, nos émotions. Nous apprenons des **règles de manifestation** qui nous disent quelles émotions peuvent être exprimées en toute sécurité et lesquelles doivent être cachées. Il est inacceptable, par exemple, de faire la grimace lorsque l'on nous offre un cadeau qui nous déçoit. De façon anecdotique, il faut dire que de nombreux Européens ont observé que les Américains sourient tout le temps.

Bien que les émotions ainsi que leurs expressions aient une base innée, nous avons besoin de l'expérience sociale pour apprendre les modes culturels acceptables afin de les exprimer et de les interpréter chez les autres. L'observation des singes rhésus montre que ceux qui ont été privés d'une telle expérience sociale normale se sont montrés moins aptes à reconnaître les expressions de la peur et de la détresse, que ceux qui ont été élevés en compagnie d'autres singes (Geen, 1992). Ce n'est pas parce que l'émotion se construit sur des bases innées qu'il faut croire qu'elle peut se développer efficacement sans accompagnement.

L'approche évolutive

L'affectivité ainsi que d'autres phénomènes qui intéressent les psychologues de la personnalité sont une partie de la « nature humaine », au sens où nos codes génétiques déterminent notre développement. L'**approche évolutive** observe la nature humaine sur une très longue durée et se demande pourquoi ces codes génétiques spécifiques, parmi tous ceux que la variété de notre nature a produits, ont fait l'objet d'une sélection. La base fondamentale de la théorie évolutive consiste dans le fait que la nature choisira ces traits parce qu'ils sont des facteurs d'adaptation, c'est-à-dire qu'ils mèneront à une reproduction et à une survie couronnée de succès. Parmi des centaines de milliers (sinon de millions) d'années au cours desquelles les humains ont vécu, se sont reproduits et sont morts sur cette planète, la nature a lentement mais sûrement modelé nos codes génétiques aussi certainement, mais même plus lentement encore que les eaux du fleuve Colorado ont modelé le Grand Canyon et le sud-ouest de l'Amérique. Chaque fois qu'il naît un enfant, chaque fois qu'une personne meurt, quelques combinaisons génétiques s'ajoutent et d'autres se soustraient à la population totale de l'humanité. Ce qui est ajouté et ce qui est soustrait ne sont pas identiques parce que la mort et la naissance, en dépit de toutes les incertitudes qu'elles comportent, ne sont pas entièrement dues au hasard. Dans un passé reculé, on peut penser que les sujets dont les réflexes étaient en moyenne plus lents étaient plus susceptibles de mourir sous la patte d'un prédateur (ou entre ses dents ou ses crocs) avant d'avoir pu transmettre leurs gènes en se reproduisant ; ainsi, à travers le temps, la population humaine se constitua de plus en plus d'individus aux réflexes rapides. On peut comprendre que nos ancêtres, qui vivaient dans des milieux où certains aliments étaient plus rares que de nos jours, se soient dirigés préférentiellement vers des régimes gras, salés et sucrés ; les possibilités des temps d'abondance pourraient assurer à l'avance la santé et même la survie des temps de pénurie. À propos de préoccupations plus centrales dans la personnalité, les

psychologues évolutifs s'accordent avec le psychanalyste Sigmund Freud pour affirmer que la sexualité et l'agressivité sont des éléments majeurs témoignant d'un passé reculé. Les sujets qui se reproduisent et laissent des descendants qui leur survivent, ainsi que ceux qui peuvent l'emporter sur des opposants agressifs de rencontre, ont l'avantage dans la compétition génétique de l'évolution en général. À travers des centaines de milliers d'années, sous la poussée d'une sélection évolutive ayant favorisé l'adaptation, la population humaine, comme les autres espèces, a développé des caractéristiques qui ont renforcé ses chances de survie dans le milieu auquel elle était confrontée, génération après génération.

On peut imaginer, d'après l'observation des êtres humains aujourd'hui, quels traits ont fait l'objet d'une sélection depuis le début de l'évolution : peut-être l'agressivité pour permettre à nos ancêtres de combattre efficacement contre les prédateurs et pour éliminer les rivaux humains qui entraient en compétition génétique avec eux ; peut-être l'agressivité sexuelle parce que le viol peut accroître les chances, pour certains hommes, de devenir les pères des futurs enfants. La préoccupation constante des humains pour le statut social pourrait refléter la lutte pour la domination, fondamentale dans ces explications de l'évolution. La dépression, ainsi le pense-t-on du moins, peut constituer une réponse de l'adaptation chez ceux qui ont enduré des défaites dans la compétition sociale mentionnée ; l'inactivité qui accompagne de manière typique la dépression, pourrait protéger l'individu d'un dommage encore plus grand (Price et al., 1994). Les traits qui prévaudront dans l'évolution sont ceux, comme la beauté et la force, qui conduisent à une reproduction avec le partenaire le plus souhaitable au plan génétique, ainsi que celui qui assurera le plus grand nombre de descendants qui lui survivront et se reproduiront. À l'évidence, les soins que l'on accorde aux enfants et aux parents ont une valeur de survie pour la carrière des gènes d'un individu, en considération des futures générations.

Les exigences de l'évolution en matière de sélection se sont manifestées sur la terre, pour nous tout comme pour nos ancêtres. Ces exigences n'auraient pas permis aux humains de s'adapter à la vie sur une autre planète, ou, de façon plus précise, à la vie sur la terre en un autre temps. Regardez autour de vous. Il vous est possible d'apercevoir une planète terre très différente de celle que proposent les musées dans leur reconstitution du passé : l'asphalte au lieu des grands espaces, les buildings et les automobiles à la place de la végétation sauvage et des bêtes féroces. En quoi est-il vraisemblable que nos prédispositions génétiques si finement adaptées à la survie aux temps préhistoriques, conviennent aussi parfaitement au monde d'aujourd'hui ? Il paraît hautement improbable de faire coïncider les deux. Certains observateurs critiquent même la façon moderne de poser les problèmes de « la nature humaine », à propos de la sélection des traits de personnalité : ces derniers se trouvent à présent obsolètes puisque notre environnement a changé beaucoup trop rapidement pour que la sélection génétique ait pu les conserver. Les mêmes réflexes de rapidité qui sauvèrent nos ancêtres des prédateurs nous mettent aujourd'hui, de façon chronique, « sur les nerfs », en un temps où le stress survient sur la minute et se trouve rarement résolu par l'action physique ; ainsi le même trait qui sauva les humains de la préhistoire constitue une menace au XXe siècle pour le même humain, entraînant des troubles cardiovasculaires. Le trait d'agressivité qui favorisa la survie dans les temps anciens, pourrait, aux temps modernes, s'exprimer à travers les missiles et

les bombes au lieu des massues et des pierres, et par conséquent, menacer la survie de l'espèce tout entière. Au minimum, l'agressivité met en danger la qualité de notre vie et se trouve particulièrement dévastatrice pour ceux qui vivent dans des zones de haute criminalité. Le goût de la nourriture grasse et salée, qui prépara nos ancêtres aux siècles d'abondance et de famine, n'est pas adaptée aux nombreux humains du XXe siècle qui se gorgent de nourritures auxquelles l'évolution n'a jamais été confrontée dans ces temps d'abondance chronique ; à cette époque, la nourriture se trouvait sur les arbres et dans le bétail et non pas dans les supermarchés. L'intelligence humaine, amplement responsable de ces transformations du milieu, pourrait bien, après tout, constituer un cadeau empoisonné.

De peur que l'énumération de nos spéculations paraisse trop sombre et éclaire davantage nos problèmes que les forces dont nous disposons, ajoutons-y le caractère coopératif qui favorisa la survie et les genres de reproduction de nos ancêtres, lesquels pouvaient ainsi se grouper pour faire ce qu'en tant qu'individus, ils n'auraient pas été capables d'accomplir. Soumis à l'exigence de sélection de l'évolution, nos ancêtres étaient également destinés à partager leur nourriture et à aider leurs semblables en détresse aussi bien qu'à combattre. Ils devaient apprendre à partager ainsi qu'à lutter. Se pourrait-il que les conditions modernes de société nous adressent des signaux qui nous indiquent, selon le legs primitif de l'évolution, quand le moment est venu de combattre, même si nos esprits très évolués pensent que ce n'est pas le moment et si les signaux du milieu, qui favorisèrent le partage et l'aide chez nos ancêtres, sont extrêmement peu fréquents dans la culture moderne ?

Les différences humaines dans la perspective de l'évolution

Les approches qui adoptent le point de vue de l'évolution projettent d'expliquer les différences qui existent entre hommes et femmes et parmi les différents groupes raciaux humains. Ces idées sont matière à controverse et ne peuvent être testées puisque nous sommes incapables d'observer ce qui s'est passé il y a bien longtemps. Le monde est aujourd'hui fort différent. On peut affirmer que nos lointains ancêtres étaient relativement enclins à demeurer sur un même lieu ; car différents groupes raciaux se développèrent, munis de schémas génétiques différents, vraisemblablement destinés à survivre le mieux possible sur les lieux où ils se trouvaient. Il existe un grand fossé entre ce mode de raisonnement et la conclusion selon laquelle les caractéristiques raciales et ethniques actuelles seraient déterminées par l'évolution. De nombreux psychologues pensent que les effets de la culture et du milieu sont tellement plus puissants que les tendances biologiques, que les tendances génétiques que l'on distingue localement chez nos ancêtres lointains n'ont pas de pertinence pour la compréhension des différences raciales et ethniques actuelles. Les différences sexuelles, elles aussi, subissent l'influence de la culture et ne peuvent en aucun cas être isolées des effets de l'hérédité. Le point de vue dominant dans la psychologie actuelle met l'accent sur la connaissance et l'expérience et non pas sur la biologie. De plus, revendiquer que le sexe et

la race prédisposeraient à des différences dans la personnalité en raison de forces anciennes provenant de l'évolution a eu des répercussions politiques effrayantes. On a utilisé des arguments biologiques dans le but de persécuter et même d'exterminer des groupes de population à travers l'histoire et ces atrocités se poursuivent aujourd'hui. Néanmoins, certains théoriciens ont tenté de s'aventurer dans ce domaine controversé ; ils doivent faire face aux critiques arguant du mésusage de la science en faveur du préjugé, mais ils espèrent qu'une analyse raisonnable saura distinguer entre vérité et propagande.

Le concept biologique de stratégies reproductives serait un moyen de comprendre ces conceptions conflictuelles. Dans la compétition de l'évolution, le fait que la reproduction atteigne son but est essentiel, mais cela ne signifie pas toujours qu'il faille avoir autant d'enfants que possible aussi tôt que possible. Des **stratégies de reproduction** alternatives existent chez les autres espèces et vraisemblablement chez les humains également. On peut essayer d'augmenter le nombre des descendants survivants, ou bien par le fait d'avoir de nombreux enfants, ou bien en ayant peu d'enfants mais en engageant davantage d'efforts pour assurer leur sécurité de manière que davantage d'entre eux survivent. (Les conditions modernes de vie rendent la mort des petits enfants et des enfants moins fréquente que dans le milieu très dur auquel furent confrontés nos ancêtres.)

Il existe des différences selon les sexes dans la valeur de ces stratégies, parce que les femmes doivent donner davantage de leur temps à chaque enfant. Par conséquent, la théorie de l'évolution a servi à expliquer les différences du comportement sexuel, en particulier la double loi qui permet davantage de liberté sexuelle aux hommes qu'aux femmes. La raison en est que les hommes peuvent spécifiquement féconder un très grand nombre de femmes puisque cela leur demande un effort relativement réduit. Plus les enfants sont nombreux et plus les chances sont grandes qu'un petit nombre d'entre eux survive à l'âge adulte. Les autres espèces, comme les poissons et les insectes, engendrent d'immenses quantités de descendants. Chez les humains, tout comme chez les autres espèces ayant une gestation longue et unique ou un petit nombre de naissances pour chaque grossesse, les hommes peuvent engendrer beaucoup plus de bébés qu'une femme n'en peut porter. Quelques évolutionnistes prétendent que les hommes, par conséquent, sont par nature sexuellement infidèles de façon à engendrer davantage d'enfants. (Le fait qu'un homme soit ou non porteur conscient de ce désir n'est pas pertinent, parce que l'instinct ne demande aucune conscience de ses actes ; en fait, comme Freud l'a bien noté, les hommes sont souvent en conflit avec leur propre état de conscience.) Le viol a souvent été décrit comme une stratégie de reproduction destinée à augmenter le nombre de descendants chez un homme (Thornhill & Thornhill, 1992). Chez les femmes, le nombre de descendants est limité puisque chaque grossesse demande neuf mois ainsi que quelques années supplémentaires de soins envers l'enfant. En d'autres termes, les femmes ont un **engagement parental** plus important pour chaque enfant (Feingold, 1992 ; Trivers, 1972, 1985). Le risque encouru par le patrimoine avec chaque enfant étant tel, l'exigence de l'évolution a été plus importante pour les femmes afin qu'elles puissent élever leurs petits avec succès et pour qu'elles puissent choisir les hommes qui seraient les meilleurs pères, de manière que ce don génétique soit favorisé. On a avancé cet argument de reproduction afin d'expliquer pourquoi les hommes étaient « naturellement » plus enclins à la promiscuité et à l'intolérance en ce qui concerne l'infidélité de leur partenaire, et les femmes plus maternantes et sélectives à propos de leur partenaire sexuel (Buss, 1991).

J. Philippe Rushton (1985, 1987) affirme de manière polémique que les différentes races humaines diffèrent au point d'utiliser ces stratégies reproductives en fonction des facteurs du milieu qui favorisent les chances de survie des descendants. Il pense que le choix qui s'offre aux hommes modernes, entre les stratégies d'engagement parental élevé et celles d'avoir le plus grand nombre possible de descendants, dépend du patrimoine génétique (y compris la race) ainsi que des circonstances dues au milieu (comprenant le statut socio-économique et le stress au cours de l'enfance). De nombreux critiques, cependant, se sont élevés contre la logique des arguments de Rushton et ont considéré que les causes évolutives anciennes des différences de races ne sont que peu importantes comparées aux conditions sociales immédiates (Belsky, Steinberg & Draper, 1991a, 1991b ; Buss & Schmitt, 1993 ; Maccoby, 1991).

Fidélité et infidélité pourraient constituer des stratégies alternatives pour le succès de la reproduction (que cela suive ou pas les positions raciales défendues par la théorie controversée de Rushton). Les ressources parentales se trouvent très mal utilisées lorsque les enfants doivent être élevés au cours de temps extrêmement durs, par exemple lorsque la famine menace la survie. Lors de telles périodes, on a pu proposer des procédures de contrôle de la reproduction. On a suggéré que l'anorexie, désordre grave de l'alimentation réduisant la fertilité des femmes et menaçant aussi bien leur santé, pouvait constituer un mécanisme de cet ordre (Voland & Voland, 1989). Même l'abus sexuel des enfants, particulièrement des enfants adoptés, pourrait constituer un reflet des pulsions violentes du passé de l'évolution : il se pourrait que les enfants conçus aujourd'hui représentent une promesse moins grande que ceux qui seront conçus demain. La pulsion de reproduction, au temps où les enfants pouvaient survivre, et la pulsion consistant à réduire la reproduction dans les temps d'adversité représentaient une consigne inscrite profondément dans notre code génétique et servaient parfois à éliminer les plus faibles et les plus jeunes, lorsque les temps étaient trop durs pour autoriser la survie de tous.

Le fait que les hommes soient plus agressifs que les femmes a également été noté comme le résultat de la sélection de l'évolution et de mécanismes d'ordre biologique. Les hommes agressifs deviennent plus dominants et par conséquent assurent mieux la sécurité de leurs compagnes et protègent effectivement mieux à la fois leurs compagnes et leurs descendances contre le danger. L'argument évolutif n'est cependant pas universellement accepté pour un certain nombre de raisons. L'agressivité possède de nombreuses causes, parmi lesquelles l'apprentissage et les faits d'ordre sociaux, ce qui rend les explications évolutives simplifiées à l'excès aux yeux de certains critiques (Maccoby & Jacklin, 1974, 1980 ; Tieger, 1980).

Qu'en est-il de la faculté de coopérer avec les autres ? Au contraire d'un point de vue intuitif, l'évolution reconnaît la valeur de cette capacité, qui n'est pas le simple triomphe de la civilisation sur nos instincts animaux. L'évolution favorise la coopération lorsqu'elle se met au service de ceux qui partagent notre patrimoine génétique – notre parentèle. Comme les autres animaux, nous faisons preuve d'un altruisme plus grand à l'égard de nos parents génétiques qu'à l'égard des étrangers. Les membres de notre parenté partagent nos gènes ; par consé-

quent, l'*altruisme envers la parentèle* se trouve encouragé par l'évolution parce que les parents peuvent transmettre certains des gènes qu'ils partagent avec nous. Il est facile de comprendre que l'aide fournie aux enfants, frères et sœurs, ainsi que d'autres parents, constitue également une stratégie logique de survie dans l'évolution ; mais que dire de l'aide à des personnes prises hors du cercle de la parenté ? Comment expliquer cet encouragement de la compétition ? Dans certains cas, ce comportement possède également une valeur de survie selon le concept d'*altruisme réciproque* (Trivers, 1992). L'altruisme envers des personnes sans lien de parenté possède un avantage dans l'évolution lorsqu'il est réciproque ; il permet ainsi que les risques encourus par l'aide que l'on fournit aux autres, soient plus que contrebalancés par les avantages d'être soi-même aidé. De la sorte, si vous prenez le risque relatif de sauver une personne qui se noie, vous aurez fait un bon calcul si vos chances de survie sont suffisamment accrues de ce fait, grâce au bénéfice de pouvoir être sauvé si vous vous trouvez vous-même en danger de vous noyer. Pourtant, ce sont ceux qui trichent avec le système qui possèdent les plus grandes chances de survie : ceux qui reçoivent de l'aide de personnes avec lesquelles ils n'ont aucun lien de parenté, sans avoir eux-mêmes fourni d'aide dans une situation de danger. On le voit, la nature pourrait bien avoir engendré certains individus qui, lorsque le danger apparaît, placent leurs propres intérêts au-dessus de celui des autres.

Les interprétations du point de vue de l'évolution sont cohérentes avec les interprétations psychanalytiques relatives à l'Inconscient, en de nombreux points. Les pulsions primitives qui poussent à la compétition et à la reproduction (agressivité et amour) correspondent aux concepts freudiens du Ça. La stratégie alternative de survie, grâce à la coopération d'ordre social, correspond au Moi freudien. Ces deux stratégies se trouvent en conflit, tout comme les luttes inconscientes décrites par Freud entre le Ça et le Surmoi (Leak & Christopher, 1982). Loin de représenter une victoire de l'esprit sur la nature, le développement de la conscience et du sens moral, dont les êtres humains sont si fiers, ne peut se comprendre que comme un produit de l'évolution (Wright, 1994).

En attendant, même si l'on peut évoquer ces implications de l'évolution pour comprendre les problèmes de la personnalité, il serait fallacieux de croire que des prédispositions biologiques dues à l'évolution se manifesteraient de manière automatique. Cela dépend du contexte davantage qu'on ne le prétend habituellement, et ces prédispositions peuvent prendre différentes formes en fonction de ce même contexte (Crawford & Anderson, 1989 ; DeKay & Buss, 1992). La description des effets du milieu sur le développement est fondamentale pour une compréhension moderne de l'évolution. La compréhension biologique de l'évolution permet aussi de comprendre les différences individuelles ; ce domaine représente un champ évident d'intérêt pour les psychologues de leur personnalité, mais n'a pas encore été suffisamment exploré (Buss, 1984). Bien que ces hypothèses sur les évolutions manquent encore de descriptions plus détaillées sur le développement de la personnalité, on ne peut passer sous silence les pulsions fondamentales et fortes qui nous viennent du passé de l'évolution. Il s'agit de la sexualité et de l'agressivité (les pulsions fondamentales du Ça freudien), du besoin de s'alimenter et du fait de se tourner vers les autres. Comme l'instinct de domination dans les sociétés humaines n'apporte pas que des avantages mais également l'autorité, ce n'est pas spéculer de manière trop abstraite que de prétendre que la tendance à obéir à des figures d'autorité (membres dominants dans un groupe) pourrait avoir ses sources dans l'évolution ; cela coïnciderait avec la force et la prévalence de cette tendance telle qu'en témoigne Stanley Milgram (1974) dans ses études classiques sur l'obéissance à l'autorité. Étant donné les nombreux changements intervenus dans la société moderne, la tendance à répartir différemment les rôles sociaux des hommes et des femmes pourrait aussi résulter en partie de l'évolution. En tout cas, c'est un fait que l'espèce humaine possède également une capacité hautement évoluée à tirer profit de l'expérience en cas de changement de milieu ; c'est pourquoi, l'héritage le plus important que nous devions à l'évolution est probablement notre capacité d'adaptation et notre aptitude à suppléer à l'évolution biologique grâce à la culture. Mais la culture ne fait que suppléer à la biologie et ne la supplante pas. Les psychologues de la personnalité doivent inclure les phénomènes biologiques dans leur théorie et mieux comprendre les mécanismes biologiques, en allant au-delà de leur goût habituel pour les seules interprétations du comportement sur la base de l'expérience sociale (Steklis & Walter, 1991).

LES POINTS À RETENIR

- Les relations entre la personnalité et la biologie ont été posées depuis les Grecs anciens, lorsque Hippocrate proposa sa théorie des humeurs. Les théories actuelles mettent l'accent sur le cerveau et les neurotransmetteurs.

- Les mécanismes biologiques fournissent la base de larges dimensions de la personnalité comme celles décrites par Eysenck (Névrose, Extraversion et Psychose), Gray (système de récompense BAS et système de sanction BIS) et Cloninger (recherche de la nouveauté, évitement de la souffrance et dépendance à la récompense).

- Le champ de la génétique du comportement étudie l'impact de l'hérédité sur la personnalité et sur le reste du comportement. Ce domaine affirme le caractère hérité des traits ; c'est-à-dire le point auquel nous sommes génétiquement déterminés. On fait état communément de 25 à 50 p. 100 dans le caractère hérité des traits de personnalité.

- Même si l'hérédité joue un rôle sur les traits de personnalité, ces derniers peuvent changer et n'apparaissent pas nécessairement identiques chez tous les individus qui partagent le même patrimoine génétique. Même si un trait est hérité, l'hérédité ne rend pas forcément compte des différences entre les sexes ou dans les différents groupes raciaux et ethniques.

- **L'hérédité doit être considérée dans son contexte de milieu puisqu'elle se** combine aux variables du milieu pour influencer la personnalité. Par exemple, l'hérédité joue un rôle sur le choix du milieu des individus, spécialement lorsqu'ils prennent de l'âge.

- Les effets du milieu comprennent le traitement différent des enfants par les parents dans la même famille, même s'il s'agit de vrais jumeaux.

• Par caractère, on évoque les différences innées du style de comportement qui apparaît entre la petite enfance et la suite de la vie, comme lorsque l'on dit qu'un enfant est facile ou difficile. La manifestation du caractère s'avère particulièrement évidente lorsque les enfants répondent à de nouveaux stimuli présentant des seuils variables de peur ou de timidité ; on considère que le caractère joue un rôle sur l'attachement.

• Au-delà de la petite enfance, le caractère se manifeste sous la forme de l'affectivité, du niveau d'activité et de la sociabilité. Il continue à exercer une influence sur l'expérience sociale tout au long de la vie.

• Les émotions positives et négatives ainsi que l'intensité des affects varient selon les individus.

• Les émotions marquent les expressions du visage et ont une base biologique ; ces dernières ont une portée largement universelle.

• Les individus varient également dans leurs prédispositions à l'angoisse et dans le fait de rechercher des sensations qui atteignent de hauts niveaux de stimulation.

• Les approches relatives à l'évolution considèrent que la personnalité se fonde sur la sélection et mettent l'accent sur la sexualité (stratégie de reproduction), l'agressivité et l'altruisme.

GLOSSAIRE

Approche évolutive Perspective qui étudie les caractères hérités à partir de l'affirmation que ce qui constituait un comportement adapté pour nos ancêtres, dans un passé reculé, nous a été transmis génétiquement grâce à la sélection naturelle.

Caractère Différence apparemment innée dans le style de comportement d'une personne, évidente depuis la petite enfance et tout au long de leur vie, comprenant l'affectivité et le niveau d'activité.

Chercheur de sensations Personne cherchant de hauts niveaux de stimulation afin de satisfaire son propre seuil optimum d'excitation.

Engagement parental Coût, en temps et en énergie, pour chaque enfant de la part de ses parents, d'après le nombre d'enfants qu'un homme ou une femme est capable d'engendrer.

Extraversion Facteur d'Eysenck qui décrit la tendance d'une personne à être expansive ou timide.

Génétique comportementale Domaine qui étudie l'impact de l'hérédité sur la personnalité et sur les autres types de comportements.

Héritage Point auquel le patrimoine génétique est responsable de la variabilité d'un trait, dans une population donnée.

Intensité des affects Trait qui consiste à expérimenter de manière préférentielle des émotions faibles ou fortes.

Névrose Facteur d'Eysenck qui décrit la tendance d'une personne à manifester de hauts niveaux d'excitation affective et de réactions émotives (ou bien inversement de faibles niveaux).

Psychose Facteur d'Eysenck décrivant la tendance d'une personne à l'impulsivité, peut-être à l'agressivité et au fait de ne pas contrôler ses émotions.

Règles de manifestation des émotions Message culturel sur le fait de s'approprier l'expression des différentes émotions ou de les cacher.

Stratégies de reproduction Alternative biologique permettant d'avoir davantage d'enfants ou d'en avoir moins qui soient alors plus soigneusement protégés par leurs parents.

Transfert d'excitation Tendance d'une poussée d'émotion à se prolonger après qu'un événement s'est achevé, capable d'influencer notre interprétation des conséquences de l'événement.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Selon *vous*, quelles caractéristiques de la personnalité sont le plus influencées par le patrimoine génétique et la biologie ?

2. Les noms donnés aux facteurs de personnalité d'Eysenck (Névrose, Extraversion et Psychose) ne sont pas de connotation neutre. Pouvez-vous imaginer des désignations alternatives qui ne semblent pas aussi clairement l'objet de désir ou de rejets ?

3. Donnez un exemple réel ou hypothétique d'un transfert d'excitation dans le monde réel.

4. Considérant comme adéquat le modèle biosocial de Cloninger pour l'identification de neurotransmetteurs spécifiques des trois dimensions de la personnalité qu'il décrit, imaginez ce que cette connaissance pourrait permettre afin de traiter les individus qui semblent « déséquilibrés ».

5. Considérez-vous comme une priorité absolue la découverte d'un fondement génétique à la personnalité ? Faudrait-il abandonner cette tentative ? Si nous étions capables de conduire un test expérimental simple et non coûteux afin d'évaluer les patrimoines génétiques des personnalités d'individus réels, devrions-nous le faire et qui devrait accéder à cette information ?

6. De nombreux modèles de caractères hérités sont fondés sur l'affirmation que les enfants sont traités de manière égale, dans la même famille, par leurs parents. Pensez-vous que c'est le cas ?

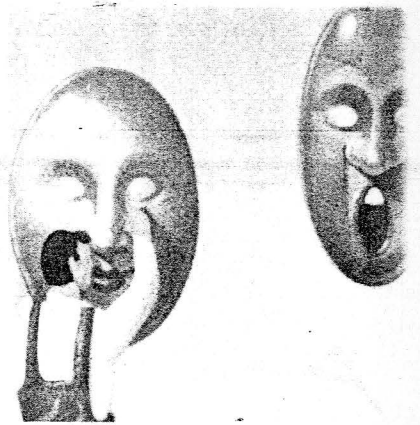
7. Quels arguments avanceriez-vous sur le fait de continuer à prendre en considération le milieu dans lequel sont élevés les enfants, même si la personnalité se trouve déterminée dans une large mesure par l'hérédité ?

8. Comment décririez-vous les caractères de différentes personnes que vous connaissez bien ? Si ces personnes sont en relations de parenté l'une avec l'autre, ces observations vous entraîneraient-elles à croire que le caractère est hérité ou non ?

9. Si vous pouviez modifier vos émotions, augmenter ou réduire leur intensité et augmenter ou réduire le nombre d'émotions positives ou négatives que vous éprouvez, le feriez-vous ? Pourquoi ou pourquoi ne le feriez-vous pas ? Quel pourrait être, selon vous, quelques-uns des effets inattendus produits par ces changements hypothétiques ?

10. Vous sentiriez-vous offensé par l'approche de l'évolution concernant la personnalité ? Pourquoi ou pourquoi ne le seriez-vous pas ?

CHAPITRE 12



Tâches sociales et personnalité

La personnalité se développe dans un contexte social et trouve à s'exprimer dans les tâches sociales. Comme nous l'avons vu au chapitre 7, la personne dont le besoin de réussite est important pourra se trouver attirée par le travail en entreprise et exceller dans ce contexte alors qu'une autre personne, motivée par l'attachement, préférera les liens d'amitié. Quels motifs, quelles caractéristiques de la personnalité assureront-ils le succès d'un athlète, d'un parent dévoué ou d'un bon compagnon au foyer ? Quelles tâches sociales nous fourniront-elles l'occasion de développer notre propre style, celui qui fait de nous des êtres humains ?

Grâce à l'étude du développement menée tout au long de la vie, nous savons que ces tâches sont particulièrement importantes à certaines périodes de l'existence. En donnant un but à la personnalité, elles assurent sa croissance constante comme elles révèlent la formation de la personnalité jusqu'à ce point. Aller à l'école, se marier, devenir parents, chacun de ces moments classiques de la vie joue un rôle de tout premier plan. De fait, comme Erik Erikson (1959) l'a remarqué, l'évolution de la personnalité, qui atteint des moments de crise à certains points du cycle de la vie, connaît des développements préliminaires qui préparent le chemin et qui continuent à exercer leur influence tout au long de l'existence. Parfois, nous pouvons même revenir à certaines périodes précédentes afin de reconstruire ce qui était imparfaitement accompli ou demande, à présent, une révision. Le sens de la compétition que fournit l'école, par exemple, peut être renforcé par la poursuite de l'éducation à l'âge adulte (ou peut-être même par l'apprentissage d'un programme audiovisuel).

James Côté (1993) a étendu le modèle d'Erikson de relations entre la personnalité et les institutions culturelles. Il pose que les institutions sociales (comme les

forces de police) et les structures psychiques (comme le Surmoi) représentent souvent des images spéculaires pour les individus ou reproduisent des schémas communs. Quelle que soit cependant la façon dont nous parvenons à la compréhension entre personnalité interne et institution culturelle externe, il est indubitable que la compréhension de la personnalité ne saurait exister sans la conscience du contexte social où elle se meut. Plus nous comprenons les relations existant entre personnalité et tâches sociales, et plus nous sommes capables de guider les individus dans les tâches qui leur correspondent le mieux. Il est également possible de modifier quelques-unes de ces tâches sociales de manière à les adapter davantage à nos personnalités, à la fois dans les aspects qui sont les mêmes chez la plupart d'entre nous et dans ceux qui sont propres à chaque individu.

L'éducation

L'éducation est la clé des possibilités professionnelles de l'adulte ainsi qu'une variable fondamentale dans l'évaluation du statut socio-économique. Les enfants passent la plus large partie de leur temps à l'école et au collège ainsi que dans d'autres établissements de formation jusqu'au début de l'âge adulte. À l'évidence, un tel investissement de temps et d'argent (aussi bien par l'individu que par la société) semble devoir connaître des implications essentielles pour la personnalité. Erik Erikson a décrit les années d'âge scolaire comme un temps d'initiation à la compétition. Les programmes scolaires fournissent l'occasion d'envisager une tâche et de l'accomplir jusqu'au bout, qu'il s'agisse d'un tableau, d'un texte ou de quelque autre projet. Le fait que le résultat soit connu sous forme de notes permet une évaluation claire de sa valeur. De plus, le plan d'étude initie l'enfant aux valeurs aussi bien qu'à la formation, point important de cette forme culturelle. Peut-être avez-vous remarqué, en écoutant les nouvelles, que les ministères de l'Éducation rencontrent souvent des désaccords au sujet de ces valeurs.

L'intelligence

L'éducation donne l'occasion de tester et de développer l'**intelligence** d'une personne. Qu'est-ce que l'intelligence ? De manière fondamentale, il s'agit de l'aptitude d'un sujet à connaître et à mettre en œuvre l'information. La plupart des modèles théoriques de l'intelligence se sont traditionnellement attachés à un *facteur général* d'intelligence qui joue un rôle sur une grande variété de formes d'apprentissage, par exemple, les différents cours suivis par les étudiants à l'école (Spearman, 1927). Le simple fait de désigner certains étudiants comme « très intelligents », d'autres comme « moyens », d'autres comme « des étudiants lents », nous apprend une somme considérable d'éléments sur eux ; mais nous ne connaissons pas pour autant la totalité de leur personnalité. D'autres modèles d'intelligence se centrent sur des facteurs spécifiques (Thurstone, 1938) : l'intelligence verbale et l'intelligence mathématique par exemple. D'autres variétés même d'intelligence ont été identifiées par Howard Gardner (1983) dans sa théorie des *intelligences multiples*. Son modèle comprend différentes formes distinctes d'intelligence. Certaines d'entre elles – comme l'intelligence linguistique, l'intelligence logico-mathématique et l'intelligence spatiale – correspondent à des formes d'intelligence traditionnellement reconnues et évaluées par ceux qui ont mis au point les tests d'intelligence. D'autres, cependant, sont davantage matière à controverse. L'intelligence musicale, par exemple, fait défaut chez d'autres experts (par exemple, Herrnstein & Murray, 1994) : pour eux, il s'agit d'un talent et non pas d'une forme d'intelligence. Le même conflit est apparu au sujet de l'intelligence kinesthésique ; l'habileté du danseur et l'excellence du sportif sont-elles des formes d'intelligences ? L'intelligence interpersonnelle du modèle de Gardner se réfère à des talents d'ordre social ainsi qu'à une intelligence intrapersonnelle relative à une forme de clairvoyance en soi-même. Ces qualités sont très différentes et de loin, de celles que l'on a désignées classiquement sous le terme d'« intelligence » et sont difficiles à évaluer.

Le débat pourrait apparaître comme, tout bonnement, une question de sémantique. Quelle importance cela a-t-il que nous appelions ces aptitudes « talent » ou « intelligence » ou encore autrement ? Quelle que soit la façon dont nous résoudrons ce problème, nous devrons nous déterminer sur la manière de composer avec ces différentes aptitudes lors de l'éducation des individus. Les intelligences verbale et mathématique sont davantage cantonnées dans les systèmes scolaires ; on leur consacre du temps et de l'aide, moins compromis par les obstacles que représentent les restrictions budgétaires et les modifications de programmes, par rapport aux autres formes d'intelligence que propose Gardner.

La personnalité dans l'éducation

Les avocats de l'*éducation humaniste* voudraient favoriser le développement de l'étudiant dans le sens d'une personne accomplie. Carl Rogers (1969, 1974), premier des porte-parole humanistes, présenta l'hypothèse suivante : le meilleur guide pour le développement sain de la personnalité repose sur l'expérience subjective propre, si les exigences des parents et de la société ne viennent pas trop assombrir cette expérience. L'estime de soi, les sentiments, l'expérience subjective ainsi que le choix individuel constituent des valeurs hautement prioritaires pour les éducateurs humanistes (tableau 12-I).

De nos jours, de nombreux étudiants rompent certaines habitudes familiales en entrant au collège. Ils tendent ainsi à augmenter leur vulnérabilité au conflit qu'engendre cette mobilité sociale. La recherche de Joseph Balkin (1986, 1987) indique que les étudiants de collège de première année dont les parents n'ont pas fréquenté le collège, et dont les amis ne fréquentent pas non plus le collège, présentent des niveaux de peur de la réussite plus élevés, aux tests projectifs, que les étudiants dont parents et amis ont également fréquenté le collège. Balkin pense que cette peur de réussir est le reflet d'une peur du rejet et de la désapprobation de la part d'autres personnes importantes pour eux, interprétation coïncidant avec les arguments avancés par les chercheurs classiques étudiant la peur du succès (Horner, 1972). On n'a cependant pas testé ces considérations d'ordre spéculatif par l'interrogation des sujets concernés : ceux-ci n'ont pas rendu compte de leurs attentes au sujet du rejet ou de l'acceptation par les autres de leurs efforts à l'université. Il existe une autre possibilité : en l'absence d'informations plus détaillées sur les exigences de la vie de collège, les étudiants de la première génération connaîtraient davantage d'incertitude face à ce qui leur est demandé pour avoir la maîtrise de la situation. Cette interprétation serait cohérente avec un autre témoi-

TABLEAU 12-I **Les valeurs humanistes dans l'éducation**

Le processus d'orientation (au lieu des seuls faits)
La direction propre et l'auto-évaluation
La mise en rapport, les relations et l'empathie
La pertinence relative à l'individu
L'intégration du matériel scolaire avec les activités et les sentiments de la vie
La conscience du contexte social et du milieu
La concentration sur l'affectivité et l'expérience
L'innovation et le changement social, au lieu de l'autorité
Les valeurs démocratiques et l'équité
L'accent sur la croissance personnelle
L'orientation vers les individus
L'individualisme
L'orientation vers la réalité et le pragmatisme
L'évaluation permettant de guider la croissance au lieu de juger sur la valeur finale
La créativité

Adapté de Shapiro, 1985.

gnage vers lequel nous nous tournons à présent, indiquant que la confiance dans ses connaissances propres est associée au succès universitaire.

L'efficacité personnelle (Bandura, 1977) consiste dans la conviction que nous pouvons accomplir ce que nous voulons effectuer (voir chapitre 9). Cette qualité contribue à la réussite scolaire et, en particulier, à la réussite universitaire mais également, dans une moindre mesure, à l'école élémentaire (Multon, Brown & Lent, 1991). C'est parfois grâce à l'efficacité personnelle que nous pouvons, à l'extrême limite, réaliser nos choix de tâches. Les chercheurs ont constaté que les étudiants dont l'efficacité personnelle est élevée dans la réalisation des tâches, comme de répondre, dans ce cas précis, à des questions d'examen pour gagner des points supplémentaires, connaissaient une plus grande réussite que ceux dont les attentes étaient moins grandes (Tuckman & Sexton, 1990). L'efficacité personnelle est particulièrement importante pour les étudiants au moment où ils effectuent leur choix de cours universitaires. Ceux dont l'efficacité personnelle est plus basse en mathématiques, par exemple, sont plus susceptibles d'éviter les cours de maths (Sexton & Tuckman, 1991).

Les attentes au sujet de l'efficacité personnelle changent au fur et à mesure que l'expérience d'une tâche fournit des résultats concrets sur ce que nous faisons. Nous obtenons des résultats fréquents dans nos tâches scolaires ; ces derniers sont donc un puissant mécanisme permettant de changer nos attentes sur ce que nous sommes capables d'accomplir. Si l'efficacité est très basse et qu'un cours est une matière à option, bien sûr, les étudiants choisiront généralement de ne pas le prendre et leur conviction d'avoir peu d'efficacité dans le domaine évité ne sera pas susceptible d'être contrebalancée par le témoignage du contraire. La précision du résultat est essentielle car les étudiants dont l'efficacité personnelle est élevée pourront persister à résoudre les problèmes de manière incorrecte en l'absence de comptes rendus de leurs professeurs (Schunk, 1989).

L'école en demande davantage que le travail universitaire. L'école élémentaire donne l'occasion aux enfants de s'initier aussi bien aux compétences sociales qu'aux compétences universitaires (Schunk, 1989). À la fin de la première année de collège, si l'on en croit une enquête, les étudiants qui ont un lieu de contrôle externe – c'est-à-dire qu'ils croient que les résultats obtenus au cours de leur existence dépendent de facteurs autres que leurs propres efforts – s'impliquent moins dans des organisations scolaires comme les clubs et les activités étudiantes, que ceux dont le lieu de contrôle est interne. Ils se perçoivent eux-mêmes également comme des individus faisant moins de progrès dans les tâches universitaires et dans la préparation de leur carrière (Clarke, 1988). Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène lié à la première année d'études. Les juniors, également, sont plus actifs au cours des activités étudiantes s'ils révèlent un lieu de contrôle interne en accord avec des items tels que celui-ci : « Je suis très investi dans mes choix de carrière et je ferai ce qu'il faut pour réussir » (Trice, Haire & Elliott, 1989). Une enquête sur des étudiants prenant des cours par correspondance a montré que ceux dont le lieu de contrôle était externe étaient plus enclins à achever leurs cours à temps (Trice & Milton, 1987).

Les expériences scolaires enseignent avec une grande efficacité la manière d'entrer en relation avec les autres. Comme les notes, dans la plupart des écoles, sont fondées sur les résultats individuels dans une atmosphère de compétition, les enfants des cours élémentaires et au-delà apprennent que les récompenses dépendent de leur compétitivité individuelle. On décourage subtilement la coopération avec les autres, bien que des cours spéciaux puissent s'ajouter à ce programme afin de le modifier. Elliot Aronson (1978, 1982) a mis au point des tâches de coopération pour les étudiants des classes élémentaires : il les appelle **classes de jeux de patience.** Elles sont destinées à enseigner la coopération. Cette approche s'avère particulièrement utile pour promouvoir de meilleures relations dans les classes exemptes de ségrégation, car elle enseigne aux enfants à s'appuyer les uns sur les autres afin d'accomplir leur travail. On peut penser que cette méthode permet de surmonter certaines des limitations d'une approche par trop individualiste de l'éducation.

Les expériences éducatives initient aux voies professionnelles. Parmi ceux qui fréquentent le collège, en particulier, le choix d'un plan de travail constitue la clé de la carrière future dans le domaine de son choix (bien qu'il ne constitue pas nécessairement une garantie). De nombreux observateurs se préoccupent du fait que, pour les femmes, cette « clé » n'ouvre pas autant de portes que pour les hommes. Aux États-Unis, les femmes atteignent plus de la moitié des niveaux au collège, mais les programmes professionnels et doctoraux recrutent davantage d'hommes que de femmes et les emplois hautement rémunérés offrant des possibilités d'avancement sont plus souvent obtenus par des hommes (Mickelson, 1989). On peut débattre des raisons de cet écart : on pourrait évoquer les composantes relatives aux choix individuels et aux occasions aussi bien que la discrimination. Le chemin qui va de l'éducation au travail dans la vie active peut être tortueux et parfois même inaccessible ; mais il constitue toujours le chemin essentiel d'une carrière professionnelle, composante majeure de l'identité pour la plupart des hommes et des femmes.

Le travail

Le travail est le rôle qui définit l'identité sociale pour la plupart des adultes d'Amérique du Nord. Lorsque les chercheurs du développement veulent estimer les progrès des adolescents dans l'acquisition de l'identité, ils centrent souvent leurs questions sur les résultats des explorations et des engagements professionnels (Blustein, Devenis & Kidney, 1989). L'engagement vers une carrière particulière représente, en effet, un indicateur de l'entrée dans l'âge psychologique adulte. Bien entendu, les adultes ont de nombreux engagements en dehors du travail, mais aucun d'entre eux ne définit de manière aussi ouverte le statut d'un individu dans la société. En ce qui concerne les femmes qui ne travaillent pas hors de la maison, les chercheurs ont généralement choisi de définir leur statut social en s'attachant au travail de leur mari.

Comment décidons-nous de la carrière que nous voulons poursuivre ? Nos choix sont, bien sûr, dans une certaine mesure limités. Tout le monde n'a pas les capacités nécessaires pour devenir athlète professionnel ou savant de l'aérospatiale. En outre, l'idée que nous nous faisons des carrières possibles dans le futur pourra se voir appuyée par des modèles ou des occasions positifs, tandis qu'elle sera limitée par le manque de tels appuis sociaux. La carrière est également largement déterminée par la personnalité de chacun.

Efficacité personnelle et choix de carrières

L'efficacité personnelle, dont nous avons vu qu'elle constitue un prédicteur important de la performance scolaire, prédit aussi l'intérêt des choix de carrière particuliers (Schunk, 1989). Une enquête sur des étudiants préparant un certificat d'équivalence pour l'école secondaire a révélé que l'efficacité était associée avec la prise en considération d'une série d'activités professionnelles (Bores-Rangel et al., 1990). En général, les individus choisissent les carrières pour lesquelles ils présentent un sentiment élevé de leur efficacité personnelle. Dans la mesure où les expériences passées conduisent hommes et femmes à avoir des attentes différentes en matière de carrières traditionnellement réparties selon le sexe, ils choisiront des professions différentes. Afin d'encourager les femmes à choisir des carrières scientifiques et techniques en grand nombre, par exemple, il est utile de leur fournir des expériences capables de favoriser leur efficacité personnelle dans ces domaines. Les cours de mathématiques et de sciences à l'école peuvent le faire. Les attentes en matière d'efficacité personnelle sont également utiles à la compréhension des développements des carrières, pour ceux qui ont à affronter la discrimination ainsi que d'autres barrières pour accéder à certaines professions ; cela comprend les minorités raciales et ethniques et les personnes handicapées (Lent & Hackett, 1987).

La complexité cognitive

Comment savoir quelles carrières nous conviennent le mieux, parmi les milliers d'emplois possibles ? De nombreux facteurs doivent être pris en considération, et en particulier les aspects propres au travail lui-même aussi bien que nos propres intérêts, nos capacités et nos valeurs. Afin de faire le meilleur choix, il faut se livrer

à une réflexion approfondie. Dans la perspective des constructions personnelles de la théorie de George Kelly, Greg Neimeyer (1988) a passé en revue comment deux aspects de la pensée complexe, l'intégration et la différenciation cognitives, peuvent être mis en relation avec le comportement ayant trait à la vocation. La théorie de Kelly (1955), qui a servi de guide à de nombreux chercheurs intéressés par les problèmes de vocation, de conseil ainsi que d'autres champs, pose que les individus réfléchissent par rapport à un cadre individuel unique de construction, qui consiste dans des concepts que nous utilisons pour comprendre et évaluer les autres. Chaque construction ou concept considéré consiste en deux pôles opposés (ainsi dans cette théorie, toutes les constructions sont des constructions *dichotomiques*). Par exemple, « les individus sont ou bien rapides ou bien paresseux ». « Les individus sont ou bien des amis ou bien des ennemis. » Les deux pôles n'ont pas besoin d'être des opposés logiques, si on les considère comme mis en opposition par l'individu lui-même. Un obsédé du travail pourra construire les autres dans son esprit comme « des individus travaillant dur ou comme de mauvaises personnes ». Les constructions d'un sujet sont la clé de la personnalité selon l'approche personnelle de Kelly, parce qu'elles déterminent la façon dont nous percevons la réalité et quels choix nous faisons dans la vie.

Les sujets qui créent un grand nombre de constructions, qui considèrent chaque idée ou chaque situation à partir de davantage de points de vue sont considérés comme ayant un niveau élevé de **différenciation cognitive.** Il semble logique de prédire qu'une personne ayant élaboré un riche répertoire de constructions verra le monde de façon plus précise. Dans le domaine professionnel, un membre de collège a décrit plusieurs constructions destinées à le conseiller en matière de choix de carrière. Ainsi, il décrivit des carrières comme « aidant les individus ou aidant la société », « pratiques ou bien non vitales », « orientées vers les individus ou orientées vers le travail administratif, etc. ». Sa préférence pour l'un des deux pôles de chaque descriptif fut utile pour guider le choix de sa carrière (Neimeyer, 1989). Afin de choisir sa future profession, une personne présentant un ensemble différencié de constructions sera davantage capable de trouver des occasions professionnelles rencontrant ses préférences individuelles avec plus de précision et par conséquent faire un meilleur choix. Les conseillers en matière de carrière peuvent aider les individus à identifier leurs intérêts dans ce domaine de manière plus précise en choisissant des constructions professionnelles, grâce à un test tel que le Reptest des Vocations (fig. 12-1).

Le second aspect de la complexité cognitive consiste dans l'**intégration cognitive** qui renvoie à l'organisation de construction dans un ordre généralement hiérarchisé. Comme le niveau d'intégration de la pensée est beaucoup plus élevé chez les individus en ce qui concerne leur profession, leurs pensées sont en général mises en ordre et correspondront à des types de carrière disponibles (par exemple, les industries de services, les carrières technologiques et ainsi de suite). Dans le cas du membre de collège décrit plus haut, certaines constructions étaient bien intégrées. Par exemple, il se représentait les emplois assortis de hauts salaires comme des emplois nécessitant également des études au collège. À d'autres égards, cependant, nous nous trouvons face à un dilemme : cet homme préférait les emplois destinés à aider les individus, à ceux qui favorisent l'aide sociale ; il manifestait aussi une préférence à l'égard des emplois impliquant de la créativité par rapport à ceux qui n'en impliquaient pas, mais il pensait également que les emplois aidant les individus étaient très rarement créatifs. Si nous avions eu à satisfaire le

Fermier	Machiniste	Architecte	Physicien	Médecin	Travailleur social	Professeur dans une école publique	Comptable	Employé de bureau	Avocat	Vendeur d'assurances vie	Artiste	Côté positif (+3) (+2) (+1)	(0)	Côté négatif (-1) (-2) (-3)
−3	−3	+2	+3	+3	+1	+3	+3	+3	+3	+3	0	Très casanier		Qui aime le plein air
+2	+2	−3	−3	−3	+1	−2	−3	−1	−3	−2	+3	N'a pas besoin de beaucoup d'éducation		A besoin de beaucoup d'éducation
+1	−2	+2	−2	−3	+3	+2	−3	−1	+3	−2	+3	Davantage de liberté		D'un grand nombre de règles et de régulation
+3	−2	+2	−2	−3	+3	+1	−3	−2	0	−2	+3	Travail sans restriction		D'un travail pourvu de restriction
−2	−2	+1	+2	+3	−2	−2	+3	0	+3	+2	−3	Grande quantité d'argent		Peu d'argent
−2	−2	−2	−2	−3	−3	+3	−2	−2	−3	−2	0	Enseigne davantage		Aide davantage les autres
−2	−3	+2	+2	+3	+3	+3	−3	−3	+3	−2	+3	Intéressé (quelque chose de nouveau tous les jours)		Ennuyeux (fait la même chose tous les jours)
−3	−3	−3	+3	+1	+3	+2	−2	−2	+3	−3	−3	Se livre à des explorations		N'est pas curieux
−2	−2	−2	−2	+3	+3	+3	−2	−2	+3	+3	+1	Travaille avec beaucoup de personnes		Ne travaille pas avec beaucoup de personnes
+2	+3	+3	+3	−3	−3	−2	+3	+3	+1	−3	−1	N'affronte pas les familles		Compose avec les familles
−2	−3	+3	−2	−3	+1	+2	−3	−3	+2	−3	+3	Engagé de manière créative		N'est pas engagé de manière très créative dans son travail
−3	−3	−3	+3	+3	+3	+3	+3	+3	+3	+3	+2	N'est pas très manuel dans son travail		S'implique dans un travail manuel

FIGURE 12-1 *Quel conseil donneriez-vous à Jean qui a rempli ce Reptest de Vocation [Vocational Reptest] ? Les constructions portées sur la colonne de gauche indiquent ses préférences ; les constructions qui figurent sur la colonne de droite indiquent ce qu'elle n'aime pas. (Adapté de Neimeyer, 1992, p. 167.)*

choix d'une direction de carrière, il aurait fallu que nous résolvions ce problème (Neimeyer, 1989). La différenciation et l'intégration cognitive contribuent toutes les deux à des choix de carrière plus satisfaisants (Neimeyer, 1988).

Traits de personnalité et choix de carrière

Lorsque les individus réfléchissent à leur choix de carrière, ils s'efforcent de trouver des professions qui correspondent à leur personnalité et à leurs centres d'intérêt. Une personne aimant se trouver en compagnie des autres n'est pas susceptible de choisir un emploi qui demande un travail solitaire ou d'être heureuse s'il ne reste que ce choix de disponible. Aimez-vous vous faire une idée précise des problèmes qui se posent à vous ? Aimez-vous le plein air ? Aimez-vous les négociations ? Ces préférences ont leur importance pour le choix de votre carrière. Les tests qui ont été imaginés afin de guider les choix de carrière évaluent ces préférences de manière systématique et fournissent des scores qui décrivent le niveau d'intérêt des différents types de carrières concernant la personne soumise au test. Un test fait l'objet d'un usage fréquent : il s'agit de l'Inventaire de Préférence des Vocations [Vocational Preference Inventory] (Holland, 1985). Ce test estime l'intérêt pour six catégories de carrières : réaliste, investigatrice, sociale, artistique, relative à l'entreprise et classique. La théorie derrière ce test, le **modèle de congruence** de Holland, affirme que les individus seront plus heureux s'ils travaillent dans des cadres où leurs intérêts propres ainsi que leurs valeurs personnelles se trouvent partagés par les autres. La recherche indique que les clients qui ont reçu des conseils de carrières, individuellement ou en groupe, présentent des améliorations dans la recherche d'activités professionnelles ainsi que dans d'autres évaluations, comparés à ceux qui n'ont jamais reçu de tels conseils (Osipow, 1986).

Il n'est pas surprenant de constater que les inventaires de préférence de carrières sont corrélés avec d'autres évaluations de la personnalité. Ainsi, l'échelle d'introversion-extraversion, figurant dans l'Inventaire d'Intérêts de Campbell [Strong-Campbell Interest Inventory], se corrèle avec l'évaluation d'introversion-extraversion de Myers-Briggs que nous avons évoquée au chapitre 3 (Apostal & Marks, 1990). L'extraversion est élevée parmi les personnes travaillant dans la vente (Kline & Lapham, 1992). Les intérêts de carrière sont également étroitement reliés au modèle de Wiggins sur les traits interpersonnels ; par exemple, un individu dominant sera enclin à préférer un emploi de direction dans les affaires alors qu'une personne de caractère querelleur se réalisera dans les carrières de recherche de crédits (Broughton, Trapnell & Boyes, 1991).

L'éthique protestante du travail

Le travail est plus important pour certaines personnes que pour d'autres, même si nous ne comparons que des individus travaillant à plein temps. Bien que le travail représente un rôle central dans la vie de la plupart des adultes, certains sujets souscrivent plus que d'autres à l'éthique « protestante » du travail, décrite par le sociologue Max Weber (1958). On appelle cette éthique « protestante » en raison de son lien historique avec les enseignements protestants au sujet de la valeur du travail acharné ; mais elle ne se limite pas à un groupe religieux particulier. Les chercheurs évaluent la mesure dans laquelle les individus adhèrent à cette éthique protestante du travail de la façon suivante : ils leur posent des questions sur leur désir de travailler dur, de respecter les autres personnes travaillant dur, de dédaigner le loisir et de préférer mettre de l'argent de côté plutôt que de le dépenser dans des activités agréables. Le travail acharné impliqué par cette éthique du travail a des conséquences pour la société tout entière. Il conduit à la croissance économique (Baguma & Furnham, 1993 ; Furnham et al., 1993 ; Tang, 1993).

Les personnes dont les hypothèses s'associent à l'éthique protestante sont aussi également en fort besoin d'accomplissement en général et ont un lieu interne de contrôle. On possède de nombreux témoignages sur le fait que le besoin de réussite est associé au choix de carrières dans les affaires et au succès dans ce type de carrières (McClelland, 1965). Les étudiants motivés à la réussite (évalués grâce à une auto-estimation), lorsqu'ils considéraient des offres d'emploi hypothétiques, préféraient les emplois dans lesquels les récompenses dépendaient de leurs performances propres et non pas de leur ancienneté (Turban & Keon, 1993). Les individus motivés à la réussite tendent également à accepter les valeurs traditionnelles de leur culture. Cette motivation pourrait dissuader de nombreuses femmes d'entrer dans des carrières qui ne sont pas classiques pour elles. Les femmes expriment souvent leurs motivations de réussite en choisissant de devenir professeur. Celles qui deviennent entrepreneurs ou professeurs de collège deviennent même plus motivées à la réussite au fur et à mesure du progrès de leur carrière. D'autres femmes motivées à la réussite, répondant peut-

être aussi aux attentes de leur propre culture, optent pour des carrières moins individualistes et davantage tournées vers le maternage des autres ; elles deviennent des travailleurs sociaux et des thérapeutes (Jenkins, 1987).

Les chefs d'entreprise dont les emplois exigent une confrontation intense avec les autres, ont une motivation de pouvoir typiquement élevée. D'autres carrières centrées sur le pouvoir comprennent celles de professeurs, de psychothérapeutes, de journalistes et d'hommes d'église (Jenkins, 1994 ; McClelland & Boyatzis, 1982). Sharon Jenkins déclare, cependant, que les femmes présentant une motivation de pouvoir élevée ne sont pas attirées par l'enseignement dans les classes élémentaires ainsi qu'au niveau secondaire ; les étudiantes fréquentant le collège et envisageant d'enseigner plus tard à ce niveau ont souvent changé leurs plans, peut-être en raison de mutations intervenues dans la société à ce moment de l'étude (les années 1970) : d'autres carrières s'avéraient disponibles pour elles à ce moment (Jenkins, 1994). Les individus sont attirés par des emplois qui leur offrent de fréquentes occasions de satisfaire leurs motivations, qu'ils recherchent l'excellence (motivation de réussite) ou qu'ils aient en vue d'exercer une influence interpersonnelle forte (motivation de pouvoir). Le même emploi offrira une série de satisfactions potentielles. L'enseignement, par exemple, peut satisfaire la motivation de réussite lorsqu'une conférence est bien faite, ou la motivation de pouvoir lorsque le professeur possède une influence sur ses étudiants ; c'est également le cas lorsqu'il connaît un avancement professionnel. Selon le **principe de sensibilisation,** les individus sont particulièrement susceptibles de percevoir les exigences, les frustrations et les gratifications professionnelles correspondant à leurs propres motivations (Veroff & Feld, 1970). La sensibilisation peut mener à l'insatisfaction lorsque les indices correspondant à la motivation se trouvent perçus, mais qu'il n'est pas possible de satisfaire cette motivation ; ainsi lorsque l'on a l'idée d'un texte important mais que l'on ne dispose pas du temps nécessaire à sa rédaction.

Personnalité et performances au travail

La carrière une fois lancée, la personnalité continue à influencer la manière dont le travail s'accomplit. Le succès en entreprise est associé avec la motivation de réussite (McClelland, 1961, 1965) et avec l'éthique qui lui est liée ; cette motivation commande les décisions productives dans les affaires. Harry Levinson (1994) considère que beaucoup des échecs des entreprises américaines doivent être imputés à des causes psychologiques comme « le narcissisme, la reconduite inconsciente de la dynamique familiale dans le mode d'organisation, une dépendance exacerbée, une structure psychologiquement illogique dans le mode d'organisation ainsi que dans les schémas de compensation, un mode d'affrontement inadéquat du changement et l'incapacité de reconnaître et d'affronter la complexité cognitive » (p. 428). Selon cette critique, si l'on pouvait mieux comprendre les problèmes de la personnalité et les prendre en compte sur le lieu de travail, on en sentirait les bienfaits aussi bien au niveau de la corporation tout entière qu'au niveau individuel. Les personnes exerçant une autorité, telles que les parents, doivent parfois s'engager dans des actions décisives ; sont-elles psychologiquement prêtes à le faire ? Les personnes qui travaillent, comme les membres des familles et de tous les groupes existants, établissent des liens les unes avec les autres ; ces liens exercent-ils une influence néfaste sur la productivité ? Dans le monde complexe des affaires, tout comme dans le monde en général, la complexité cognitive est essentielle pour ceux qui doivent faire des plans d'avenir d'ordre stratégique.

Parmi les personnes qui conseillent les chefs d'entreprise sur le meilleur comportement à adopter avec les employés, certains consultants fondent leur compréhension de la situation sur le modèle jungien des types de personnalité (décrit au chapitre 3). Selon ce modèle, certains individus, les types intuitifs, ont des dons particuliers pour faire des plans d'ensemble et à long terme, alors que d'autres, les types sensitifs, sont capables de veiller aux détails nécessaires que leurs collègues intuitifs ont souvent tendance à négliger (Davis, Grove & Knowles, 1990). Le modèle dans son entier décrit aussi d'autres catégories jungiennes (l'introversion et l'extraversion, la pensée et le sentiment, le jugement et la perception). Certains emplois sont occupés de manière prédominante par un seul type de personnalité ; ainsi, la majorité des comptables sont des penseurs-sensitifs (voir chapitre 3 ; les penseurs sensitifs sont davantage orientés vers les détails que vers la représentation dans son ensemble et insistent sur la pensée de préférence à l'émotion pour prendre des décisions). Les organisations complexes sont pourtant mieux servies par une série de types, parce que chacun d'eux peut apporter une qualité unique : l'innovation, l'attention aux détails, le don relationnel et ainsi de suite. En s'assurant que sont reconnues et employées les contributions de chacun des types, les chefs d'entreprise peuvent renforcer l'efficacité de leur organisation (Barry, 1991 ; Rideout & Richardson, 1989).

La littérature relative aux motivations montre qu'un fort besoin de réussite prédit de hauts salaires et qu'un haut besoin de « socialisation » dans le domaine du pouvoir prédit que l'on travaillera à un haut niveau ; c'est-à-dire que l'on obtiendra un emploi plus prestigieux ou dont le statut sera plus élevé (McClelland & Franz, 1992). Une évaluation similaire du « pouvoir de responsabilité », ou de la motivation de pouvoir combinée avec le sens des responsabilités, a prédit la réussite parmi les chefs d'entreprise d'une société d'importance majeure sur une période de 16 ans (Winter, 1991).

À l'évidence, différents emplois engendrent des exigences variées, de telle sorte qu'aucun type de personnalité ne se trouve être le meilleur pour tous les emplois. La performance du travail des chefs d'entreprise et de personnes travaillant dans la vente est plus élevée s'ils sont extravertis, mais ce trait ne prédit pas la réussite, dans beaucoup d'autres carrières (Davis, Grove & Knowles, 1990) : ce serait un handicap pour un travail où l'on doit passer beaucoup de temps tout seul, comme celui de gardien de phare. De même, une personne introvertie employée dans la vente pourrait considérer qu'elle possède un handicap.

Travail et satisfaction

Le travail occupe de nombreuses heures dans chacune de nos journées et il peut être une source importante de satisfactions ou d'insatisfactions dans la vie. **L'emploi peut constituer la base de l'estime de soi ; les femmes qui travaillent au dehors ont, en moyenne, une estime de soi plus importante que celles qui ne le** font pas (Baruch & Barnett, 1986). Des études montrent que les conditions de travail favorables contribuent à la satisfaction dans l'existence. Les individus qui travaillent sans trop de contraintes externes et qui ont pu réussir tout comme exercer une influence dans leur profession, sont plus compétitifs et plus satisfaits de leur vie. Ces sortes d'emplois, bien sûr, sont généralement de statut élevé et relativement bien payés (Kalimo & Vuori, 1990).

Tout en étant une source de satisfaction, le travail peut très bien n'être qu'une source de stress. Un **drogué du travail** est une personne très impliquée dans son travail et qui cherche à mener son ouvrage jusqu'à la perfection ; mais elle manifeste de hauts niveaux de stress et de faibles niveaux de satisfaction. Si le travail est agréable en dépit de cette conduite excessive, l'expression *enthousiaste au travail* peut remplacer le terme précédent (Spence & Robbins, 1992). Certains emplois peuvent engendrer des modes de vie malsains, comme on le dit de certains écrivains pour expliquer qu'en raison de leur addiction à la boisson, leur espérance de vie est relativement courte (Kaun, 1991). Différentes carrières peuvent présenter aux employés des exigences qui excèdent l'idée qu'ils se font de leur efficacité personnelle ; cela peut mener au stress. Ces facteurs de stress comprennent des exigences obligeant une personne à penser « *je* ne peux pas le faire » ou bien « *nous* ne pouvons pas le faire », c'est-à-dire qu'à un niveau aussi bien individuel que collectif, l'efficacité personnelle est liée au stress professionnel (Jex & Gudanowski, 1992).

Le stress au travail, comme le stress en général, oblige les individus à trouver des méthodes d'affrontement : ils adoptent alors les techniques centrées sur l'émotion et centrées sur le problème que nous avons envisagé au chapitre 8 (Dewe, Cox & Ferguson, 1993). Ainsi, les personnes au travail peuvent apprendre à exprimer leur détresse à leurs collègues ou à projeter ou dresser un ordre de priorité pour leurs tâches professionnelles de manière plus efficace (Latack & Havlovic, 1992). Il est sûr que certaines stratégies d'affrontement sont plus efficaces que d'autres. Les méthodes d'affrontement les plus efficaces pour une situation professionnelle donnée peuvent être uniques parce que l'affrontement est, dans une très grande mesure, une situation en elle-même spécifique. Si l'on garde à l'esprit les modèles actuels qui décrivent le stress comme une transaction entre la personne et le milieu, ces stratégies sont mieux comprises si l'on considère les facteurs situés au-delà de l'individu, par exemple, le soutien social disponible au travail ou ailleurs. Sur le lieu de travail, on peut offrir des programmes spéciaux aux employés pour les aider à apprendre des méthodes efficaces de réduction du stress (Goodspeed & DeLucia, 1990). Certaines organisations peuvent aller encore au-delà des ateliers de travail destinés à réduire le stress et offrir une assistance aussi concrète que le congé de maternité, qui aide à protéger les employées de la dépression post-partum (Hyde et al., 1995).

Lorsque le stress continue à excéder les ressources individuelles d'affrontement, les employés risquent d'éclater en **crise**, réponse au stress de longue date impliquant une réduction de la motivation au travail et à la réussite, ainsi que des difficultés affectives croissantes et des manifestations de cynisme (Pines & Aronson, 1988). La crise peut survenir dans presque n'importe quel emploi, mais elle a présenté un intérêt particulier pour les chercheurs qui s'intéressent aux professions de santé : là, elle peut se transformer en une conduite de plus en plus impersonnelle et exempte d'attention à l'égard des patients.

Le stress lié au travail ne produit pas automatiquement de crises. Certaines personnes, en raison de leur personnalité, sont plus susceptibles que d'autres de « craquer ». Dans une étude relative à des thérapeutes du travail, ceux dont les scores étaient élevés au facteur névrotique sur le NEO-PI étaient particulièrement enclins à craquer et ont exprimé un épuisement affectif, à travers des conduites impersonnelles et cyniques à l'égard de leurs clients. La crise surviendra plus vraisemblablement chez les sujets dont les emplois ne correspondent pas à leur personnalité profonde, comme lorsqu'un travailleur de santé ne possède pas le sens du soin à autrui à un haut niveau ; ce sens se manifeste par des scores élevés au Caractère agréable et cette profession l'exige (Piedmont, 1993). Cette vulnérabilité, susceptible de déboucher en crise et prenant sa source chez les sujets non satisfaits de leur travail, manifeste toute l'importance d'un choix de carrière approprié.

Amour et mariage

Si la vie elle-même n'en fournit pas le témoignage approprié, il n'y a qu'à écouter une chanson familière ou regarder des films au cinéma pour remarquer la prévalence de la recherche d'amour chez tous les individus. Les chercheurs ont étudié les aspects de l'amour et du mariage susceptibles d'une étude empirique. Ils ont remarqué que les personnes mariées sont, en moyenne, en meilleure santé et plus heureuses que celles qui ne sont pas mariées (Kalimo & Vuori, 1990). Les moyennes ne disent pas tout, cependant. La moitié des mariages en Amérique du Nord se terminent par un divorce et de nombreux adultes choisissent le célibat, ce qui est un témoignage suffisant du fait que l'amour n'est pas toujours facile à expérimenter.

Différents types d'amour ont fait l'objet de descriptions. Une typologie populaire propose, au moins parmi les étudiants de collèges américains étudiés, six catégories d'amour. *Eros*, l'amour érotique, implique une affectivité intense et des préférences physiques fortes ; pour ces sujets, l'amour constitue une priorité absolue dans la vie, et l'amoureux de type Eros investit son partenaire de façon très importante. *Ludus*, au contraire, considère l'amour comme un jeu, dépourvu de sentiments ou d'engagement important envers le partenaire, ce qui permet la manipulation et autorise la déception. Le type *Storge* représente l'amitié, non pas passionnée, mais durable. Le type *Pragma* représente l'amour pragmatique, rationnel et planifié. Le type *Mania* est l'amour hautement affectif, conduisant à l'incapacité de se concentrer ainsi qu'à des symptômes physiques comme l'endormissement et les troubles de l'estomac. *Agape* représente l'autosacrifice, l'amour sans retour (Hendrick & Hendrick, 1986). Ces types d'amour peuvent être évalués à l'aide d'un questionnaire (tableau 12-II).

Des étudiants en psychologie en cours d'études, dont les scores étaient élevés au type Eros étaient plus susceptibles d'avouer qu'ils étaient amoureux et possédaient une estime de soi plus élevée. Ceux qui obtenaient des scores importants au type Mania, avaient généralement une estime de soi basse. Ceux de type Ludus à un niveau élevé avaient été amoureux de très nombreuses fois ou bien, si leurs relations étaient considérées comme des jeux ou des histoires d'amour de passage, n'avaient jamais été amoureux ; le type Ludus fut retrouvé plus souvent parmi les hommes que parmi les femmes (Hendrick & Hendrick, 1986). La force du sentiment religieux doit être également mise en relation avec les échelles évaluant l'amour. Les étudiants qui déclarèrent être très religieux obtenaient des scores plus hauts aux types Storge, Pragma et Agape ; leurs scores étaient au contraire plus bas au type Ludus que chez les autres étudiants (Hendrick & Hendrick, 1987).

La capacité d'une personne à engager des relations amoureuses satisfaisantes à l'âge adulte, subit l'influence des expériences vécues dans l'enfance. S'ils ont

TABLEAU 12-II **Échantillon d'items destinés à évaluer six catégories d'amour**

Catégories d'amour	*Échantillons d'items*
Eros	Je sens que mon(ma) partenaire et moi étions faits l'un pour l'autre.
Ludus	J'essaie de laisser une part d'incertitude à mon partenaire sur mon engagement à son égard.
Storge	Il est difficile de dire exactement quand mon(ma) partenaire et moi sommes tombés amoureux (notre amitié s'est transformée graduellement en amour avec le temps).
Pragma	Je considère ce qu'une personne va devenir dans la vie avant de m'engager avec elle/lui.
Mania	Lorsque mon(ma) partenaire ne fait pas attention à moi, je me sens tout à fait malade.
Agape	Habituellement, je désire sacrifier mes propres vœux pour laisser mon(ma) partenaire accomplir les siens.

Adapté de Hendrick & Hendrick, 1986.

connu des attachements précoces, les adultes développent une série de schémas d'attachement dans leurs relations amoureuses. Ils peuvent se sentir *en sécurité*, c'est-à-dire éprouver un sentiment de confort dans leurs relations. Ils peuvent être *angoissés/ambivalents*, c'est-à-dire préoccupés par le fait que le partenaire ne s'engage pas dans une relation étroite autant qu'eux-mêmes. Ou bien ils peuvent être de type *évitant*, c'est-à-dire éprouver peu de confort dans un lien étroit et engagé et dans la dépendance que cela suppose (Hazan & Shaver, 1987). Ce mode d'attachement suggère que la relation d'intimité établie par l'adulte n'est pas une tâche nouvelle mais que chacun la construit au cours des relations engagées dans l'enfance, en particulier avec les parents. Une étude rétrospective de jeunes adultes indique que les sujets ayant rapporté une histoire mettant en jeu des parents froids, des problèmes de famille et une estime de soi sociale basse, tendaient à éviter les attachements amoureux (Bringle & Bagby, 1992). Ces difficultés d'attachement et l'évitement des relations amoureuses s'accompagnent souvent de dépression (Carnelley, Pietromonaco & Jaffe, 1994). La dépression ainsi que d'autres témoignages de perte de moral augmente avec le temps, conséquence de la détérioration des relations conjugales (Schaefer & Burnett, 1987). Ainsi, lorsque les parents ont des difficultés conjugales, tel un cercle vicieux, le problème se reproduit à la génération suivante.

En plus de ces trois catégories d'attachement adulte, Michael Sperling et ses collaborateurs décrivent une catégorie qu'ils dénomment *amour désespéré*. Ce type d'amour « contient des dimensions comportementales et affectives d'amour passionné accompagné d'un besoin extraordinaire d'interdépendance fusionnelle aussi bien qu'une dynamique intrapsychique emplie d'angoisse à propos de l'attachement » (Sperling & Berman, 1991, p. 47). Un amour plus mature demanderait que l'individu ait intégré le sentiment de son identité propre, comme Erik Erikson l'a décrit, plutôt que de reporter dans ses relations avec le partenaire cet extraordinaire besoin affectif rappelant les besoins de l'enfant à être materné par

l'adulte (Sperling, 1987). Lorsqu'une personne « amoureuse » éprouve le besoin constant de se trouver en présence de l'être aimé et devient soupçonneuse et jalouse s'il ou si elle évoque des signes quelconques d'intérêt à l'égard de quelqu'un d'autre, il faut se demander s'il s'agit d'un cas d'amour désespéré. Le film *Fatal attraction* montre une femme dont l'amour désespéré mène au meurtre. Les femmes sont moins souvent agressives et destructrices, même lorsqu'elles sont menées par l'amour désespéré, par rapport aux hommes, si l'on en croit les études pratiquées sur les étudiants de collèges par Sperling (Sperling & Berman, 1991). Suivant une autre étude, ayant étudié des couples de façon longitudinale à partir de leurs fiançailles et au-delà, le manque de contrôle des pulsions chez le mari constitue un facteur prédictif majeur de divorce (Kelly & Conley, 1987).

Il n'est pas facile d'établir des relations constructives. Ironiquement, les individus dont les concepts du soi sont négatifs s'engagent davantage avec les conjoints qui les tiennent en faible estime et s'engagent moins avec les conjoints qui les estiment hautement (Swann, Hixon & De La Ronde, 1992). Le sentiment de confort qui dérive du fait de savoir que son conjoint se trouve en accord avec une image de soi appauvrie réduit la quête d'un partenaire qui nous approuve. Ces témoignages, qui vont à l'encontre de l'intuition, montrent l'importance du concept de soi comme force d'entraînement dans la personnalité. Heureusement, le soi peut également aider au comportement sain. L'affrontement actif du stress dans le mariage s'associe à un sentiment d'efficacité personnelle (Wells-Parker, Miller & Topping, 1990).

Les relations d'amour n'impliquent pas toujours un homme et une femme. Certains chercheurs ont estimé que la relation d'intimité qui s'est établie dans les couples homosexuels est aussi valable, au plan psychologique, que chez les couples hétérosexuels traditionnels (Sohier, 1985-1986). Il est indubitable, cependant, que la société oppose de plus grands obstacles à ces couples et à ceux qui développent leur identité ainsi que leur relation d'intimité en tant qu'individu gay et lesbien (Sullivan & Schneider, 1987).

Selon un mythe populaire, deux personnes qui se marient se ressemblent de plus en plus au long des années. Avshalom Caspi et ses collaborateurs, qui ont étudié des couples mariés, estiment que ce n'est pas vrai. Les époux ne sont pas plus semblables ou différents après vingt ans qu'au début de leur mariage (Caspi, Herbener & Ozer, 1992).

Bien que le savoir ordinaire et la théorie psychologique (Jung, 1954) nous disent que « les contraires s'attirent », il existe de plus fortes preuves en faveur de la conclusion suivante : les partenaires amoureux et conjugaux ont habituellement des personnalités similaires aussi bien pour ce qui concerne leurs caractéristiques physiques que pour l'intelligence (Caspi & Herbener, 1990). Sur les traits jungiens de la personnalité, les couples tendent particulièrement à se ressembler aux traits d'intuition-sensation mais non sur le trait d'introversion-extraversion (Carlson & Williams, 1984 ; Vinacke et al., 1988). Toutes les caractéristiques de la personnalité ne montrent pas cette tendance à la ressemblance chez les groupes, cependant ; en dépit d'une acceptation largement partagée de l'hypothèse de la similarité, quelques chercheurs ont présenté le témoignage surprenant selon lequel nos choix de partenaires sont essentiellement dus au hasard, la taille et l'attirance physique semblant plus importants à leurs yeux que la personnalité (Lykken & Tellegen, 1993). Hans Eysenck (1990b) affirme dans son modèle que les couples sont le résultat d'une rencontre de traits de person-

nalité due au hasard, mais qu'ils tendent effectivement à se ressembler pour ce qui est de l'intelligence.

La ressemblance dans la personnalité semble être associée au bonheur conjugal, peut-être parce que ce dernier permet aux deux partenaires de considérer les problèmes essentiellement de la même façon (Carlson & Williams, 1984). De plus, les traits de personnalité des partenaires contribuent au bonheur conjugal. Lorsqu'un des deux partenaires atteint un score élevé au trait de Névrose, on peut dire que les relations sont malheureuses et que le divorce est plus vraisemblable (Cramer, 1993 ; Kelly & Conley, 1987 ; Russell & Wells, 1994). La raison invite à conclure que les individus névrosés ne sont pas capables d'offrir à leur partenaire l'acceptation, l'empathie et la communication affectivement honnête qui contribueraient à une relation saine et renforceraient le bien-être des deux conjoints (Cramer, 1990a, 1990b). Il serait tentant de penser que ces interprétations psychologiques puissent rendre entièrement compte de la réussite en matière de relations conjugales. Curieusement, Matt McGue et David Lykken, qui ont étudié la génétique des jumeaux, montrent que le risque de divorce dépend fortement de facteurs génétiques (McGue & Lykken, 1992) ! Cela ne veut pas dire qu'il existe un gène de la stabilité conjugale, bien sûr. La névrose, dont nous savons qu'elle augmente le risque de divorce, est soumise à l'hérédité et ces traits de personnalité pourraient bien être des mécanismes au moyen desquels le patrimoine génétique exerce une influence sur la stabilité conjugale.

Enfin, l'analyse des relations exige que nous considérions le développement de la compréhension que partagent l'un et l'autre conjoint ou qu'ils ne partagent pas, ainsi que les perceptions qu'ils ont l'un de l'autre (Duck, 1993 ; Kirchler, 1989). Nous ne pouvons pas plus longtemps examiner la seule personnalité individuelle, ou bien comme cause des résultats des relations ou bien comme cible de l'influence exercée par ces relations. Les relations d'amour, si centrales dans la personnalité depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, nous contraignent à reconnaître que l'étude des personnalités individuelles ne peut constituer qu'un point de départ. Pour compléter ce tableau, il nous faut également prendre en compte le contexte social dans lequel évoluent les couples ; ainsi, de quelle nature sont ces forces sociales qui engendrent le bonheur conjugal moyen de plus en plus parmi les couples dont les revenus sont élevés et parmi les couples blancs, contrairement aux couples noirs aux États-Unis (Oggings, Veroff & Leber, 1993) ? Peut-être alors saurons-nous comment prédire et même accroître le bonheur conjugal si nous avons la réponse à cette question : objectif qui vaut la peine pour les êtres dont nous parlons et pour leurs enfants.

Être parents

Le fait d'être parents poursuit le thème des inter-relations entre la personnalité individuelle et les autres. L'ancien point de vue selon lequel le comportement parental est le seul à produire des conséquences souhaitables ou indésirables chez les enfants est maintenant rejeté comme vérité partielle ; on a reconnu que le comportement de l'enfant modèle également les réponses parentales.

Lorsqu'un couple a son premier enfant, les relations conjugales changent. Ces changements opèrent des transformations et les deux partenaires semblent différents de ce qu'ils étaient auparavant, lorsque la mémoire permet de récrire

les événements du passé d'un point de vue plus distant (Smith, 1994). Selon une étude longitudinale, la plupart des femmes attendaient que leurs maris participent davantage au travail de la maison et aux soins de l'enfant qu'ils ne l'ont fait dans la réalité après la naissance du bébé. Cette atteinte déçue a engendré chez elles quelques pensées négatives au sujet de leurs maris (Ruble et al., 1988). Selon d'autres études, les exigences impliquées par le fait de devenir parents sont plus importantes pour les femmes que pour les hommes. Une enquête de données, examinant la dépression chez les habitants de la région de Los Angeles, a montré que le fait d'être parents a des implications différentes en fait de niveaux de dépression chez les hommes et chez les femmes. Parmi les couples ayant des enfants, les hommes ont un taux de dépression plus bas que les femmes, de manière significative. Les femmes qui élevaient seules leur enfant étaient particulièrement déprimées (Aneshensel, Frerichs & Clark, 1981).

Dans les familles traditionnelles, aujourd'hui rares, l'homme travaille au dehors et non pas la femme ; la femme s'occupe de la maison et des enfants. Chaque partenaire, dans ce modèle de famille a son propre rôle, ou bien gagner le pain du ménage ou bien s'occuper de la maison. Les adultes mariés aujourd'hui pour la plupart, suivent un modèle de *rôle duel* remplissant les deux rôles : gagner le salaire du ménage et prendre soin des enfants. En dépit des stress qui résultent de ces responsabilités supplémentaires, l'expansion des rôles possède des avantages à la fois pour les hommes et pour les femmes : elle offre une protection relative contre les menaces envers la santé mentale survenant lorsqu'un des deux rôles est insatisfaisant (Barnett et al., 1994). De plus en plus, les pères s'investissent dans le travail de la maison et les soins donnés aux enfants avec des résultats très positifs. Les pères établissent de meilleures relations avec leurs enfants et obtiennent de plus grandes satisfactions en tant que parents ; les enfants auront renforcé leur estime d'eux-mêmes et les stéréotypes relatifs au rôle sexuel sont moins rigides, les mères sont moins déprimées et trouvent le temps de développer une identité professionnelle. La participation du père aux tâches de la maison est soumise, quant à elle, aux différentes occupations de la mère : le prestige de son emploi, ses revenus, ses heures de travail et l'attitude du père dans son nouveau rôle (Deutsch, Lussier & Servis, 1993).

L'une des tâches parentales est la discipline : les parents exercent une autorité dans une série de domaines (Baumrind, 1971 ; Buri, 1991). Les parents qui ont de l'*autorité* donnent à leurs enfants des directions et répondent à leurs exigences mais avec chaleur et souplesse. Ce modèle aide les enfants à apprendre les règles sans qu'il soit besoin de leur adresser des reproches. Les parents *permissifs* donnent moins de directives à leurs enfants et ont moins d'exigences. À l'extrême, ils peuvent être négligents. Les parents *autoritaires* donnent beaucoup de directives à leurs enfants et exigent une obéissance telle que ces derniers n'ont pas le droit de mettre en balance leur autorité. Au contraire des parents à l'autorité naturelle, **les parents autoritaires n'encouragent pas la discussion des règles. Que dire de la discipline extrême : s'agit-il de violence sur enfants ? Jay Belsky (1993) reconnaît** que certains traits de personnalité, comme une estime de soi basse et le caractère névrotique comprenant la dépression et l'angoisse, prédisent la violence dans de nombreuses études ; mais il pense que le contexte lié au milieu doit également être considéré. La violence exercée sur les enfants est plus susceptible d'apparaître lorsqu'un parent subit trop de stress et reçoit trop peu d'aide. L'effet cumulatif des contraintes financières, de la perte d'un travail ou d'une régression profes-

sionnelle, des difficultés conjugales et ainsi de suite, entraînent certains parents au-delà des limites du contrôle de soi. Ce résultat laisse entendre que le problème pourrait se réduire grâce à l'accroissement de l'aide et à la réduction des facteurs de stress pour les parents, grâce à une série de stratégies comme celles qui augmentent le bien-être économique ou l'aide relationnelle.

Le divorce des parents a souvent des effets négatifs sur les enfants ; cependant ces effets ne sont pas plus sévères que ne l'est l'impact négatif d'un conflit parental grave (Hoffman, 1986). Parmi les problèmes rapportés le plus communément chez les enfants de parents divorcés, on trouve l'agressivité, le comportement impulsif, la dépression, l'angoisse, les difficultés en matière d'interaction sociale ainsi que les problèmes universitaires. Lorsque le divorce apparaît, les parents peuvent réduire les effets négatifs sur leurs enfants en établissant avec eux une bonne coopération, des relations satisfaisantes et cohérentes. Un milieu stable et une aide financière adéquate peuvent également fournir de l'aide (Grych & Fincham, 1992).

Au fur et à mesure que la société change, il est de plus en plus important de saisir suivant quel mode on peut élever des enfants de manière saine, à la fois pour les parents et les enfants. Quelques leçons restent valables à partir d'expériences de vie communautaire, les *kibboutz* en Israël. Depuis le début des années 1900, certains kibboutzim ont été créés à partir du plan utopique de diverses communautés. Les enfants sont élevés dans des structures de groupes et ont de fréquents contacts avec leurs parents, mais ils ne vivent pas au foyer conjugal. Suivant de nombreux rapports, les enfants grandissent de manière psychologiquement saine, bien que l'on fasse état de difficultés dans les relations intimes. Ces difficultés peuvent indiquer des interférences dans le développement de l'attachement sain, en raison d'un contact décroissant avec leurs parents ou de l'inadéquation du groupe de substitution qui les prend en charge. De plus récents changements, qui invitent les enfants à dormir dans leur famille et ne vivre dans le groupe de substitution que pendant la journée, ont engendré un attachement plus sécure (Aviezer et al., 1994).

Aussi importante que soit la famille pour la personnalité et la personnalité pour la vie de famille, les individus vivent aussi dans un monde social de plus en plus large, un monde dans lequel les événements politiques peuvent virtuellement exercer des effets profonds à tous niveaux de nos existences. Que savons-nous du rapport qui existe entre la personnalité et la vie politique ?

La vie politique

Pourrions-nous en savoir suffisamment sur le rapport qui unit la personnalité aux **politiques afin d'attirer et d'élire de sages et honorables chefs de file au gouvernement ? Pourrions-nous reconnaître un démagogue à temps pour éviter de** revivre certaines atrocités de l'Histoire ? Ces buts peuvent donner une direction à notre enquête (en plus de la simple curiosité à propos des relations entre personnalité et politique).

Au moins en partie, notre attitude envers les problèmes politiques est soumise à l'influence de la personnalité. Le facteur, parmi les Cinq Grands, appelé Ouverture à l'expérience par exemple, se corrèle négativement avec des

attitudes politiques conservatrices (Riemann et al., 1993). Plus nous nous ouvrons à l'expérience et plus nos vues politiques sont libérales, semble-t-il. La façon dont nous jugeons les autres nous permet de comprendre le libéralisme politique comme le conservatisme. Les libéraux ont tendance à penser que les pauvres subissent leurs conditions pour des raisons dont la société est la cause plutôt qu'eux-mêmes. Les conservateurs estiment plus souvent que ce sont les choix et le comportement de chacun qui sont responsables de la bonne santé économique. Ces attributions à l'intérieur et à l'extérieur coïncident avec les attitudes des uns et des autres : les libéraux sont favorables à l'extension de l'aide des programmes sociaux à l'égard des personnes qui en ont besoin, tout comme les conservateurs eux-mêmes s'en préoccupent (Skitka & Tetlock, 1993).

L'intégration de la pensée complexe varie suivant les convictions politiques de chacun. Durant la période précédant la guerre civile aux États-Unis, ceux qui étaient favorables à l'abolition de l'esclavage et ceux qui étaient en faveur de sa poursuite manifestèrent une pensée moins complexe dans leurs écrits politiques que ceux qui soutenaient une position intermédiaire : réduire l'esclavage à certains secteurs du pays (Tetlock, Armor & Peterson, 1994). Bien sûr, nous ne pouvons avoir la certitude que les écrits politiques permettent une évaluation correcte de la complexité cognitive des *individus*. Quelques personnes à la pensée très complexe pourront présenter un message, comme l'abolitionnisme, d'une façon simple et directe. Inversement, lorsqu'il faut réconcilier des principes conflictuels (comme l'esclavage et les droits des États), c'est de façon intrinsèque que la communication exigera des énoncés plus compliqués. De nos jours, lorsque les premiers ministres israéliens se sont battus pour la paix, leurs discours ont présenté un plus haut niveau de complexité que lorsqu'ils ont plaidé pour la guerre (Maoz & Shayer, 1987). Philip Tetlock et ses collaborateurs nous mettent en garde sur le fait suivant : la pensée présentant un haut niveau de complexité n'est pas nécessairement supérieure moralement (Tetlock, Armor & Peterson, 1994). Elle peut cependant augmenter l'aptitude à la planification. Les succès militaires de Robert Lee durant la guerre de Sécession sont en partie mis au crédit de sa capacité plus grande d'intégration de la complexité, par comparaison avec ses opposants qui se fondaient sur l'analyse des documents historiques (Suedfeld, Corteen & McCormick, 1986).

La personnalité joue un rôle dans la participation à la vie politique. Parmi les étudiants et les non-étudiants, ceux dont l'efficacité politique était plus élevée (c'est-à-dire la conviction qu'un individu possède sur son aptitude à influencer le système politique) étaient plus souvent membres d'une organisation politique (Zimmerman, 1989). Les convictions sur l'efficacité personnelle spécifique, dans une situation comme le fait de voter ou de participer à des manifestations, sont de meilleurs prédicteurs des comportements particuliers (Wollman & Stouder, 1991). Le rapport inverse entre personnalité et événements politiques existe également : des événements politiques peuvent être à la source de modifications **dans la personnalité. Lorsque la Pologne devint un pays démocratique en 1988,** les étudiants des universités de Pologne se mirent à changer de façon significative ; ils passèrent d'un lieu externe à un lieu interne de contrôle, sur la sous-échelle de contrôle politique de l'Échelle du Lieu de Contrôle Interne-Externe de Rotter [Political Control subscale of Rotter's Internal-External Locus of Control Scale] (Tobacyk, 1992). Cette sous-échelle contient des items tels que « le citoyen moyen peut influer sur le gouvernement ». Les items non politiques de

l'échelle ne subirent aucune modification. La personnalité reflète parfois la réalité. Ceci coïncide avec le modèle d'Albert Bandura (1978) consistant dans une inter-relation entre personnalité, comportement et milieu (débat du chapitre 9).

Des changements majeurs dans le gouvernement sont relativement peu fréquents, mais le pays se trouve en péril de façon périodique en fonction de facteurs tels que les conditions économiques et le taux de criminalité. Dans les temps difficiles, davantage d'individus se tournent vers des chefs politiques forts, qui promettent de maintenir l'ordre social et de résoudre les problèmes rencontrés dans une société en rapport avec le pouvoir et l'autorité. Aux États-Unis, dans les temps de périls, les attitudes des citoyens deviennent plus autoritaires ; ce syndrome se caractérise par le renforcement des figures puissantes d'autorité, la domination-soumission, le cynisme et l'agressivité. Ces conduites autoritaires, qui sont en partie dues aux conditions sociales de vie et en partie aux prédispositions personnelles, jouent un rôle sur de nombreux comportements politiques. Les groupes politiques conservateurs comme la Majorité morale augmentent leur popularité et les candidats conservateurs obtiennent de bons résultats aux élections. La pornographie liée à la violence augmente. Les incidents liés à la violence ethnique et raciale s'accroissent (Doty, Peterson & Winter, 1991). L'autoritarisme s'associe avec des attitudes de préjugés à l'égard des minorités raciales et ethniques, l'homophobie, le fondamentalisme religieux et les expéditions punitives (Wylie & Forest, 1992). Si nous comprenons mieux quelle dynamique se tient derrière la personnalité autoritaire (Adorno et al., 1950), les changements d'ordre politique nous paraîtrons plus clairs et plus prévisibles.

Les citoyens perçoivent les candidats politiques au travers des concepts et des formulations de leur propre personnalité et non purement et simplement par rapport aux problèmes politiques eux-mêmes. Juste avant l'élection présidentielle américaine de 1984, on demanda à des étudiants et à des adultes de la communauté américaine de choisir des candidats à l'élection présidentielle et à la vice-présidence appartenant aux partis politiques les plus importants ; il s'agissait de participer à des scènes imaginaires télévisées, imaginées pour représenter des thèmes particuliers jugés importants dans la théorie du script de Tomkins (1987). Le premier thème (humaniste) avait trait aux affects de joie, de détresse et de honte ; le second thème (normatif) avait trait aux affects d'excitation, de colère et de mépris. Comme les chercheurs l'avaient prédit, Ronald Reagan et George Bush, candidats républicains, furent plus souvent choisis dans les scènes imaginaires impliquant des thèmes normatifs (comme la compétition sportive et la sanction) ; au contraire, les candidats démocrates Walter Mondale et Geraldine Ferraro furent choisis dans des rôles humanistes comme ceux impliqués par les réunions de classes et le soin porté aux victimes d'inondations (Carlson & Brincka, 1987).

Pourrions-nous prédire qui gagnera une élection grâce au concept que nous possédons sur la personnalité ? David Winter (1987) a étudié les tendances à la réussite, à l'attachement et au pouvoir chez les présidents américains, à partir de leurs discours inauguraux ; le résultat fut que lorsque le profil de tendance rencontrait l'humeur prévalente dans le pays à ce moment-là (comme les témoignages culturels le montrent), ces candidats gagnaient l'élection avec une marge d'écart plus importante. Ils n'étaient pas nécessairement plus populaires dans

l'électorat, bien que les individus aux personnalités autoritaires nourrissent une préférence pour les candidats plus motivés au pouvoir.

On put également prédire le comportement présidentiel à son bureau à partir de leurs motifs : les présidents dont le motif de pouvoir était élevé, étaient plus enclins à se trouver à leur bureau au moment où le pays entrait dans une guerre et furent évalués par les historiens comme des présidents plus efficaces (McCann, 1990a, 1990b ; Winter, 1987, 1993). Les États-Unis seraient-ils entrés plus tôt dans la guerre de Bosnie sous un président à la motivation de pouvoir plus forte ? Peut-être. Les chercheurs se demandent si George Bush et Mikhail Gorbatchev, dotés d'un motif de pouvoir plus élevé, auraient entraîné le monde dans une escalade militaire plus importante pendant la guerre du Golfe en 1991 (Winter et al., 1991a, 1991b). Même Richard Nixon, qui était président pendant l'invasion controversée du Cambodge en 1970, n'avait qu'une motivation de pouvoir modérée, ce qui peut en partie expliquer son ambivalence au cours de cette action (Winter & Carlson, 1988). Un motif de pouvoir plus élevé fut mis en évidence dans le discours inaugural de John Fitzgerald Kennedy (Donley & Winter, 1970), ce qui permet d'expliquer la tentative américaine de l'invasion de Cuba en 1961. On peut bien sûr exercer le pouvoir de plusieurs façons ; des modèles plus détaillés permettent de prédire si un président prendra ses décisions en son nom personnel ou exercera le pouvoir en s'appuyant sur le Congrès et sur les ambassadeurs. Bien entendu, les motifs ne sont pas les seuls prédicteurs de l'action présidentielle, mais ils en sont une composante significative (House, Spangler & Woycke, 1991 ; Spangler & House, 1991).

Les leaders politiques peuvent influer de manière grave sur le cours des événements dans le monde. Afin de les comprendre, plusieurs approches ont été proposées se fondant sur les concepts issus de l'étude de la personnalité et de la psychopathologie. L'une de ces approches permet d'appliquer le modèle de type de personnalité et de désordre de la personnalité, dû à Theodore Millon, aux figures du monde politique (Immelman, 1993) (tableau 12-III). Ce serait une erreur, cependant, d'exagérer le rôle du leader dans la détermination des événements politiques. Les situations interne et internationale interagissent avec la personnalité du leader afin de déterminer ces événements (Simonton, 1990).

En plus des personnalités de leaders politiques, celles des individus qui participent de manière importante aux événements politiques d'une période valent la peine d'être étudiées. Les atrocités des camps de concentration de la Seconde Guerre mondiale en ont étonné plus d'un. Même si on peut saisir le comportement d'Hitler – comme par l'analyse de sa psychopathologie (par exemple, Waite, 1977) – comment expliquer le fait que des milliers de citoyens allemands aient participé à ces comportements bien coordonnés et nécessaires aux exterminations de masse ? Présentaient-ils tous des troubles graves ? Étaient-ils tous mus par la haine ? Ou bien, comme la défense l'a prétendu aux procès de Nuremberg, obéissaient-ils simplement à des ordres (Milgram, 1974) ? D'après l'analyse de tests de Rorschach, à ce sujet, les chercheurs ont conclu que les leaders nazis qui avaient de hautes responsabilités n'étaient pas psychotiques. Bien qu'ils aient pu avoir un comportement compulsif et légèrement paranoïde en quelque façon, ils ressemblaient à beaucoup d'autres personnes qui, mais par chance pour l'histoire, menaient des vies tranquilles dans d'autres pays (Resnick & Nunno, 1991).

TABLEAU 12-III **Types de personnalités politiques prises parmi les leaders mondiaux**

1. Modèle actif-indépendant (fort/agressif)
   Besoin de pouvoir et de domination
   Exemple : Winston Churchill/Saddam Hussein
2. Modèle actif-dépendant (social/aimant la représentation)
   Besoin d'attachement, impulsivité, faible résistance aux influences corruptrices
   Exemple : Ronald Reagan/Bill Clinton
3. Modèle passif-indépendant (confiant/narcissique)
   Tendance à l'exploitation, macho, dur en politique
   Exemple : Muammar al-Kadhafi
4. Modèle passif-ambivalent (respectueux/conforme)
   Conventionnel, autoritaire
   Exemple : P.W. Botha/George Bush
5. Modèle paranoïde
   Désordres graves, narcissiques
   Exemple : Adolf Hitler

Adapté de Immelman, 1993, qui présente tous ces exemples à l'exception d'Hitler.

Il serait trop simple, bien sûr, d'expliquer les événements politiques uniquement en termes de personnalité et, de même, d'expliquer la personnalité par les seules variables biologiques. Des aperçus importants feraient cependant défaut pour saisir les événements politiques si l'on devait ignorer les personnalités de nos leaders, la dynamique de la personnalité qu'engendrent les bouleversements politiques ainsi que les personnalités des citoyens.

La religion

Gordon Allport (1950) a critiqué les psychologues de son époque pour avoir amplement négligé l'exploration de la religion, en dépit de son importance pour de nombreuses personnes. Sa conceptualisation des convictions religieuses compte parmi les plus importantes et parmi celles qui ont généré un nombre d'études considérables. Il y a, selon lui, deux types de convictions religieuses, intrinsèque et extrinsèque. Les individus possédant une **orientation religieuse intrinsèque** sont sincèrement convaincus des enseignements que prodigue leur religion ; et leur pratique part d'une conviction intime qui vient du cœur. Au contraire, les personnes possédant une **orientation religieuse extrinsèque** font simplement exposition de leur comportement religieux pour en obtenir quelques avantages égoïstes : peut-être pour accroître leur statut dans la communauté ou pour obtenir davantage de contacts dans les milieux d'affaires, par exemple (Allport & Ross, 1967). Selon un enquêteur, cette distinction entre caractère religieux intrinsèque et extrinsèque constitue « la plus grande contribution qui existe pour l'étude empirique de la religion » (Van Wicklin, 1990).

Selon les affirmations d'Allport, les sujets religieux d'orientation intrinsèque ont internalisé les enseignements de leur religion, de telle sorte qu'ils sont plus

tolérants à l'égard des autres personnes. Après tout, toutes les religions du monde sont censées nous enseigner l'amour du prochain. Selon Allport, le préjugé racial devrait être plus faible chez les sujets religieux d'orientation intrinsèque ; la recherche confirme ce résultat : elle montre des scores faibles chez des sujets évalués à l'écrit sur le caractère religieux intrinsèque et des scores élevés chez les sujets montrant une orientation religieuse extrinsèque (Herek, 1987). Les sujets religieux d'orientation intrinsèque paraissent montrer de hauts niveaux d'empathie pour les autres, ce qui peut être la cause de leur tolérance et de leur comportement serviable envers les autres (Watson et al., 1984).

Il existe cependant d'autres formes de préjugés à côté des préjugés raciaux. L'attention s'est récemment tournée vers les préjugés fondés sur l'orientation sexuelle. Les préjugés contre les homosexuels présentent-ils les mêmes schémas que les préjugés contre les minorités raciales ? D'après les études faites sur les chrétiens, il ne le semble pas. En fait, les individus d'orientation intrinsèque nourrissent *davantage* de préjugés contre les homosexuels et les lesbiennes que ne le font les sujets non religieux. Pourquoi cela ? Gregory Herek a proposé une explication : les enseignements des différentes religions dressent des avertissements explicites contre l'homosexualité, de telle sorte que les attitudes hostiles aux homosexuels sont une partie de l'enseignement religieux (Herek, 1987 ; Kirkpatrick, 1993). Les chrétiens dont les attitudes religieuses sont fondamentalistes – c'est-à-dire ceux qui considèrent la Bible comme une autorité infaillible et devant être prise à la lettre – sont également plus susceptibles de nourrir des préjugés contre une série de groupes : les Noirs, les femmes, les homosexuels et les communistes.

Si nous voulons comprendre les implications des croyances religieuses pour le comportement social, telles que les préjugés et l'altruisme (Batson, 1990), il nous faut prendre en considération les particularités des enseignements de la religion. Albert Bandura a remarqué que le comportement moral ne peut se maintenir chez un individu seul mais requiert l'aide et les contraintes des institutions sociales (Bandura, 1990b). Il est important d'étudier ces institutions sociales de manière critique et d'évaluer les individus à l'intérieur de ce contexte.

Suivant de nombreuses études, les sujets dont les scores sont élevés sur le caractère religieux intrinsèque obtiennent également des scores élevés sur les traits du caractère désirable des actions sociales et du contrôle de ces impressions personnelles ; ceci laisse supposer que les individus ont seulement donné des réponses faisant état de leurs convictions religieuses afin d'être approuvés par l'expérimentateur (Leak & Fish, 1989 ; Richards, 1994). Il se peut que l'on n'ait là qu'une interprétation pessimiste, cependant. Le caractère désirable de l'action sociale se mesure de la manière suivante : on demande aux individus s'ils agissent en fonction de ce que beaucoup de personnes considèrent comme désirable mais qu'ils n'exécutent pas toujours, comme le fait de respecter les limites de vitesse. Peut-être les sujets très religieux répondent-ils par l'affirmative à des items tels que celui-ci non pas afin de ne pas se décevoir ni de décevoir les autres en apparaissant meilleurs qu'ils ne sont en réalité, mais parce qu'ils se comportent, en fait, réellement, comme ils le disent. Si c'est le cas, on ne devrait pas dire d'eux qu'ils contrôlent leurs impressions, pas plus qu'une personne qui déclare avoir gagné un Oscar devrait être accusée de mentir s'il ou si elle, en réalité, a obtenu ce prix (voir l'encadré « Stratégies de Recherche »).

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Les sujets qui se prêtent à notre recherche peuvent-ils représenter le grand public ?

À la lecture des comptes rendus de recherche, il est tentant d'effleurer beaucoup des détails d'une méthode, y compris les descriptions détaillées des sujets, afin de parvenir à la conclusion générale. Ceci pourrait nous conduire à des interprétations erronées, cependant. Supposez qu'une étude conclue que les individus dont le score est élevé à l'évaluation du caractère religieux intrinsèque, ont moins de préjugés raciaux que ceux dont les scores sont bas. Est-il important de savoir si ces sujets sont choisis à l'intérieur de la population générale ou parmi ceux qui fréquentent une église particulière ou une école religieuse ? Importe-t-il de savoir si l'échantillon comprend uniquement des personnes de couleur blanche ou un mélange de races plus représentatives de la population générale ? Est-il important de savoir si elles ont des interactions étendues avec d'autres groupes raciaux ou non ? Ou bien si l'étude a été conduite récemment ou des décennies plus tôt ? La corrélation entre n'importe lesquelles de ces mesures prises deux par deux peut varier d'une série de données à l'autre ; et nous ne devons pas affirmer de relations valables en toutes circonstances ou même en une quelconque des circonstances possibles.

Suivant un principe général de recherche, on peut généraliser les résultats d'une étude aux seules populations et aux seuls cadres semblables à ceux que l'on a réellement observés. Idéalement, nous devrions choisir notre échantillon au hasard, en le composant de sujets du groupe que nous désirons étudier, comme les votants sont sélectionnés au hasard avant une élection par les enquêteurs professionnels désirant prédire des résultats précis. De manière plus pratique, comme l'échantillonnage dû au hasard demande trop de temps et de dépenses pour la plupart des études de recherche, nous devrions au moins observer les détails de notre échantillon de recherche et effectuer nos jugements par rapport aux groupes que l'on peut regarder comme semblables. Par exemple, si vous avez demandé à dix étudiants d'école secondaire de nommer leur groupe musical favori et que leur choix d'élection était Pearl Jam, Cypress Hill et REM, vous seriez peu en droit d'attendre de leur jugement qu'il prédise le choix des étudiants diplômés, des professeurs ou de la population en général.

Pour mettre en pratique ce genre de jugement au sujet de la généralisation des résultats de recherche, lisez ces brèves descriptions de résultats ainsi que les thèmes sur lesquels ils se fondent. Puis, considérez les autres thèmes potentiels regardant les populations et dites si vous vous seriez attendu à des résultats semblables ou différents et pourquoi.

1. *On a constaté que les tests de personnalité donnés à un groupe de seniors de collège se corrélaient avec le type d'emploi occupé par eux vingt ans plus tard. Ceux dont les scores étaient élevés au besoin de réussite étaient plus enclins à devenir des businessmen. Les sujets étaient tous masculins et fréquentaient l'université de Harvard dans les années 1960.*

Quels aspects du groupe étudié pourraient jouer un rôle sur le résultat ? Ainsi, vous seriez-vous attendu à des résultats similaires si les sujets étudiés avaient été des femmes ? Supposez que la recherche ait été conduite dans une université non coûteuse du Midwest américain ou dans une université prestigieuse d'Europe ou d'Asie. Supposez que les étudiants étaient des seniors de la fin des années 1990 au lieu des années 1960. Supposez qu'ils appartenaient à des minorités raciales.

2. *On découvrit que les couples qui n'avaient pas de relations sexuelles avant leur mariage, obtenaient une évaluation plus basse au risque de divorce que ceux qui s'étaient fiancés alors qu'ils entretenaient des relations sexuelles préconjugales. Les sujets s'étaient mariés dans les années 1950 et provenaient d'une population blanche et de classe moyenne.*

Vous seriez-vous attendu à des résultats semblables si l'étude avait été conduite parmi des individus se mariant aujourd'hui ? Prédiriez-vous des différences si les sujets étaient des Afro-Américains ? Des Asiatiques ? Des Hispaniques ? Considéreriez-vous comme important d'étudier des individus de grandes villes ou de régions rurales ou bien des individus provenant de classes d'un niveau socio-économique plus bas ?

Tous les groupes d'individus ne sont pas semblables, à l'évidence. De plus, nous pourrions souhaiter observer l'impact d'une série d'évaluations de la personnalité pour voir s'il complète notre compréhension : l'Ouverture à l'expérience ou n'importe lequel des Cinq Grands facteurs de personnalité, l'attitude envers la religion et ainsi de suite. Ces traits de personnalité nous fascinent mais nous devons toujours nous souvenir que ce sont des traits décrivant des individus particuliers dans un contexte social précis.

À présent que vous avez réfléchi sur les limites de toute recherche particulière résultant du choix d'une population donnée de sujets, reportez-vous aux études résumées dans ce chapitre – vous pourriez vous reporter également à d'autres chapitres. Demandez-vous, en considérant les résultats, s'ils vous semblent vrais pour les êtres humains en général ou limités à des groupes particuliers selon le sexe, la race ou l'ethnie, le pays, l'âge, le moment de l'histoire, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique ou d'autres caractéristiques que vous estimez significatives. Souvenez-vous cependant : il est rigoureusement impossible de généraliser les résultats à d'autres populations, à moins que ces dernières ne fassent réellement l'objet d'une étude.

À côté de la distinction d'Allport entre caractère religieux intrinsèque et extrinsèque, d'autres catégories ont été proposées. Trois orientations étendent les catégories d'Allport et de Ross : la religion comme Moyen, la religion comme Fin et la religion comme Quête (Batson & Ventis, 1982). Une autre approche distingue les orientations religieuses dans lesquelles les individus en sont venus à accepter l'enseignement religieux de façon interne (Identification) et les orientations qui restent dépendantes de l'approbation des autres (Introjection) (Ryan, Rigby & King, 1993). Il est clair que ce que chaque personne entend par foi religieuse ne revêt pas la même signification chez une autre. Ceci revêt de l'importance au plan théorique parce que le caractère religieux n'est pas un trait séparé, isolé mais intégré au reste de la personnalité unique de l'individu. Gordon Allport (1950) a décrit la religion comme une philosophie unificatrice de la vie ; chacun de nous possède différentes composantes à unifier, de telle sorte qu'il n'est pas surprenant que chaque catégorie de pensée religieuse puisse avoir sa marque individuelle. Parmi les étudiants non diplômés, par exemple, les expériences religieuses tendent à être décrites plus souvent en termes d'amour et d'amitié par les sujets motivés aux relations d'intimité, mais en termes de force et d'élévation par les sujets que le pouvoir motivait (McAdams, Booth & Selvik, 1981).

La dimension de Psychose du modèle de Hans Eysenck a souvent été corrélée avec le caractère religieux. C'est-à-dire que les individus hautement religieux obtiennent des scores bas sur le caractère psychotique (Francis, 1991, 1992 ; Francis & Pearson, 1993). Dans le modèle d'Eysenck, le trait de personnalité de Psychose comprend un haut niveau d'impulsivité qui contraste avec le contrôle de soi appris en religion et inhérent à ce caractère. Cela ne veut pas dire que les individus religieux n'ont rien de commun avec les psychotiques. Certains sujets psychotiques ont des déceptions religieuses : ce sont leurs symptômes majeurs. Ainsi des schizophrènes passagers croient qu'ils sont le Christ (Rokeach, 1981). Certains mystiques religieux ont été considérés comme fous. Selon une étude empirique des membres de groupes religieux contemplatifs ou mystiques, ces individus ont été considérés comme très ressemblants à un groupe de psychotiques obtenant des scores élevés à l'Échelle de Mysticisme de Hood [Hood Mysticism Scale]. Ils différaient sur d'autres évaluations de la personnalité, bien sûr, en particulier sur l'évaluation du contrôle du moi sur laquelle les mystiques religieux étaient semblables à la population normale (Stifler et al., 1993). Même le groupe des sectateurs d'un mystique de l'Est, résidant dans une commune de l'Oregon et ayant une pratique religieuse hautement inhabituelle aux États-Unis, semblait tout à fait identique aux populations de base selon les tests psychologiques (Sundberg et al., 1992).

La plupart des études sur la religion reposent sur des auto-évaluations qui déterminent qui est religieux et de quelle façon (Van Wicklin, 1990). Bien qu'elle puisse sembler inadéquate, la méthode des questionnaires a produit des résultats significatifs : les questionnaires peuvent être réellement considérés comme plus efficaces pour l'évaluation des convictions religieuses, que pour celles des autres champs d'étude des psychologues, car il s'agit ici d'un domaine appartenant à la vie privée de l'individu et parmi ceux qu'il connaît le mieux. Comme pour toutes les tâches sociales que nous avons examinées, nous devons garder à l'esprit que l'expérience religieuse se développe au long de la vie (Allport, 1950 ; Baird, 1990) et qu'elle peut se présenter différemment si on l'étudie dans la population jeune comme celle des étudiants non diplômés si souvent interrogés ; les résultats seront encore différents dans un groupe plus mûr. En fait, la religion paraît être particulièrement importante pour la capacité d'affrontement et pour la santé mentale des personnes âgées (Koenig, 1990).

Nos multiples tâches sociales

Bien que nous ayons envisagé ces tâches sociales une par une, nous les combinons tous en quelque façon pour la plupart – l'éducation, le travail, l'amour et le mariage, le fait de devenir parents, la politique et la religion – au cours d'une seule vie. Notre rôle au travail, par exemple, a une signification différente pour l'individu et pour ceux qui le ou la connaissent, et cela en fonction de la relation conjugale et des rôles assumés par les parents. Parfois, des rôles multiples se renforcent les uns les autres, comme lorsque l'estime de soi positive apportée par la réussite au travail mène à des interactions plus positives dans la famille. D'autres fois, les différents rôles entrent en conflit, comme lorsqu'un temps ou une énergie trop rare nous empêche d'accomplir des performances aux niveaux que nous aurions pu atteindre autrement (Hoffman, 1986 ; Moos, 1986).

La culture nous adresse différents messages : comment nous devrions combiner ces rôles variés et comment des individus différents (en particulier les hommes et les femmes) ou des sujets à des moments différents de leur vie, devraient effectuer cette combinaison. Ainsi, lorsque l'on interrogea des personnes en train de faire leurs achats dans des magasins américains, afin qu'elles décrivent des individus hypothétiques, ces personnes évaluèrent différemment des mères de jeunes enfants, suivant qu'elles travaillaient ou non au dehors ou qu'elles étaient ou non mariées. Sachant que la mère hypothétique avait un emploi, les personnes eurent tendance à la juger comme moins dévouée à sa famille que si elle était restée à la maison ; également, les mères divorcées furent jugées moins maternantes et moins équilibrées que celles qui étaient mariées (Etaugh & Nekolny, 1990). Un tel résultat peut dépendre bien sûr de la personne que vous interrogez. S'il s'agit de femmes ou d'hommes, de personnes divorcées ou mariées, de sujets modernes ou vivant déjà dans les années 1950, d'individus possédant suffisamment d'argent pour élever soigneusement leurs enfants ou de personnes ayant des moyens plus modestes, toutes ces disparités produiront des jugements différents à propos des rôles sociaux et de la façon dont on devrait les combiner entre eux.

LES POINTS À RETENIR

- Les individus développent et expriment leur personnalité à travers des tâches d'ordre social, c'est-à-dire l'éducation, le travail, l'amour et le mariage, le fait de devenir parents, la vie politique et la religion.

• L'éducation renforce le sentiment de compétition de l'enfant et développe son intelligence. Les experts sont en désaccord sur le fait de savoir en quoi l'intelligence consiste : un facteur général ou plusieurs facteurs (intelligences multiples).

• L'éducation humaniste encourage le développement de la personne tout entière. La réussite en matière d'éducation dépend de la personnalité, c'est-à-dire des attentes en matière d'efficacité personnelle comme dans le domaine de l'intelligence ; l'éducation fournit un cadre pour le développement des dons interpersonnels tels que la coopération que suppose la classe de jeux de patience.

• Choix de carrière et performances sont soumis à des variables de la personnalité telles que l'efficacité personnelle, la complexité cognitive, les centres d'intérêts, l'éthique protestante du travail ainsi que les motifs. Le travail fournit une satisfaction mais au risque du stress et de l'explosion de la personnalité.

• Il existe différentes catégories d'amour, depuis l'amour ludique (Ludus) jusqu'à l'autosacrifice (Agape) et différentes catégories d'attachement (sécure, angoissé/évitant et ambivalent). Les couples peuvent tendre à posséder des personnalités semblables bien que, selon quelques témoignages, leurs rencontres s'effectuent davantage en fonction du hasard. La similarité des personnalités et l'absence de névrose favorise le bonheur conjugal.

• Être parents engendre le stress. Il existe des formes variées d'élevage des enfants : le modèle à rôle duel de plus en plus populaire, dans lequel les deux parents sont activement impliqués dans les soins de l'enfant, et le groupe de soins de l'enfant tel que le kibboutz israélien. La discipline parentale ainsi que les styles d'autorité et la stabilité du ménage jouent un rôle sur le développement des enfants.

• Les opinions politiques sont soumises à l'influence des traits de personnalité tels que l'Ouverture à l'expérience et la complexité de l'intégration. La personnalité des leaders politiques a un rapport avec leur action ; ainsi, la motivation de pouvoir prédit la guerre.

• Les attitudes religieuses à orientation intrinsèque prédisent la tolérance raciale mais le préjugé contre les homosexuels. On a effectué une série d'auto-évaluations sur l'orientation des convictions religieuses. Mais ces dernières pourraient être limitées car le caractère religieux s'entremêle aux autres aspects de la personnalité.

• La culture joue un rôle sur toutes ces tâches d'ordre social.

GLOSSAIRE

Classe de jeux de patience Stratégie utilisant des tâches favorisant la coopération à l'école élémentaire afin de promouvoir la coopération et d'améliorer l'harmonie interraciale.

Crise Motivation décroissante au travail et aux performances ainsi que difficultés croissantes d'ordre affectif et cynisme engendrés par le stress à long terme.

Différenciation cognitive Trait cognitif dans lequel une personne élabore plusieurs constructions et peut adopter plusieurs points de vue face à une situation.

Drogué du travail Personne hautement impliquée dans son travail et recherchant la perfection mais également hautement stressée et insatisfaite.

Intégration cognitive Trait cognitif dans lequel une personne élabore des constructions organisées selon un ordre hiérarchisé.

Intelligence Aptitude d'une personne à apprendre.

Modèle de congruence Théorie selon laquelle les individus seront plus heureux au travail si leurs propres intérêts ainsi que leurs propres valeurs se trouvent partagés par les autres dans le cadre professionnel.

Orientation religieuse extrinsèque Trait de l'implication religieuse fondé sur des avantages extérieurs à être croyant, tels que l'élévation du statut social et des contacts du même ordre.

Orientation religieuse intrinsèque Trait de la conviction religieuse et croyance authentique.

Principe de sensibilisation Postulat que les individus sont particulièrement enclins à percevoir les exigences, les frustrations et les gratifications au travail en rapport avec leurs propres motivations.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Quels changements suggéreriez-vous dans le système éducatif, afin de le rendre plus favorable au développement de la personnalité ou plus efficace pour les sujets ayant des personnalités originales ?

2. Approuvez-vous l'idée que l'intelligence se trouve mieux décrite sous la forme d'un seul trait général ou sous la forme d'intelligences multiples ?

3. Du point de vue de la personnalité (par exemple de l'efficacité), pensez-vous que l'école devrait comprendre de nombreux cours ou permettre davantage de matières à options ? Pourquoi ?

4. Quel devrait être le rôle du travail pour les adultes ? C'est-à-dire, le travail devrait-il constituer une tâche centrale demandant de nombreuses heures et définissant l'identité de l'adulte, ou bien devrait-il occuper moins de place ?

5. D'après votre expérience et vos observations, comment les individus décident-ils d'une carrière ? Les modèles décrits dans ce chapitre semblent-ils coïncider avec ces observations ?

6. À quel style (ou styles) d'amour et d'attachement donneriez-vous la préférence chez votre partenaire amoureux ?

7. Étant donné les changements d'ordre culturel qui se sont produits dans la famille, en quoi le fait de devenir parents a-t-il changé ? Quelles suggestions proposeriez-vous pour améliorer le fait d'être parents ?

8. Croyez-vous que la personnalité d'un leader politique favorise ses actions politiques et sa réussite, qu'il soit un homme ou une femme ? Quels traits sont-ils dans ce domaine et quel effet produisent-ils ?

9. Pensez-vous que la religion favorise la tolérance ou le préjugé ? Prenez en compte les résultats de recherche rassemblés dans ce chapitre mais, de façon plus importante, vos propres observations.

10. Ajouteriez-vous d'autres tâches sociales à celles débattues dans ce chapitre ? Lesquelles ?

CHAPITRE 13

Le contexte culturel de la personnalité

Le mot *culture* évoque des images de représentations d'opéra, de lieux où se trouvent suffisamment de fourchettes et de cuillers pour augmenter la confusion de chacun à l'exception des personnes bien élevées et le type de littérature que beaucoup d'individus ne connaissent qu'à travers les questions des jeux télévisés. Ce n'est pas cette conception de la culture qui nous occupera ici, mais la considération de ces éléments nous apprend que les individus font de nombreuses acquisitions au travers de leur expérience sociale. Ces leçons de culture nous pénètrent intimement et forment nos personnalités en profondeur.

Suivant l'acception du terme en psychologie, la **culture** consiste dans la transmission de croyances et de pratiques sociales jouant un rôle sur notre comportement et notre personnalité. Ces croyances et pratiques varient d'un pays à l'autre et parmi différents groupes à l'intérieur d'un pays.

Le champ de la **psychologie transculturelle** compare les cultures et les groupes ethniques ; il examine les similarités et les différences de fonctionnements psychologiques chez les membres de ces groupes (Kagitçibaşi & Berry, 1989). Dans de nombreux cas, les chercheurs s'attendent à trouver des similarités à travers les cultures. Les traits de personnalité, par exemple, sont considérés comme similaires lorsqu'ils constituent la base des différences individuelles déterminées par les processus biologiques tels que les variations dans le taux des neurotransmetteurs et des hormones (voir chapitre 11). De nombreuses études découvrent des similarités dans ces traits, par exemple, dans la structure de l'Extraversion, de la Névrose et d'autres facteurs de personnalité majeurs (Angleitner, Buss & Deintröder, 1990 ; Eysenck, 1986c ; Paunonen et al., 1992). Ces comparaisons interculturelles sont bien sûr significatives à la seule condition que les tests utilisés pour évaluer les traits soient valides pour toutes les cultures comparées (Harrington, 1986 ; voir chapitre 4).

Au contraire de la psychologie transculturelle, le champ nouveau de la **psychologie culturelle** étudie les processus par lesquels les pratiques et les traditions culturelles influent sur la personnalité et sur d'autres phénomènes psychologiques (Shweder, 1990). Plutôt que de décrire simplement des différences, la psychologie culturelle étend son champ d'action sur la culture à travers l'ensemble de la personnalité. Elle se trouve étroitement reliée au champ de l'anthropologie et de la linguistique, qui explorent également l'impact de la culture sur les individus (Shweder & Sullivan, 1993). L'apprentissage de la langue dépend de la culture. Les enfants apprennent à parler la langue qui les environne mais, plus encore, ils naissent avec une aptitude innée pour apprendre à prononcer différents sons. Si l'on ne doit pas prononcer ces sonorités dans la langue d'une culture particulière, ces sons disparaissent du répertoire de l'enfant et ne peuvent être appris plus tard dans la vie qu'avec de grandes difficultés ; c'est le cas pour les anglophones de naissance qui découvrent les combats à mener pour prononcer le « r » français en le faisant rouler. La façon dont nous apprenons une langue peut constituer la métaphore de nos nombreuses potentialités, certaines d'entre elles seulement se trouvant développées dans chaque culture.

La personnalité se trouve imprégnée de culture, particulièrement parce que la culture influence les significations que nous admettons sur nous-mêmes et sur notre monde. C'est par la culture que nous savons si notre sexualité constitue le souvenir honteux du diable ou un signe ardent de vie. Dans l'enseignement de la culture, on trouve aussi le fait de savoir si l'ambition est une vertu morale ou bien la preuve d'un orgueil coupable. Un étudiant faisant son travail à la maison ne fait pas seulement son travail, mais il recherche un diplôme coté culturellement dans son collège, ainsi qu'une carrière ayant un sens culturel. Nos différents mondes, selon Richard Shweder (1990), ne sont pas passifs mais définis par nos objectifs et nos efforts ; ce sont des « mondes intentionnels » qui guident notre effort à l'intérieur d'un contexte culturel. Le sens du soi et l'expérience subissent l'influence de la culture (Shweder & Sullivan, 1993). Que ressentez-vous à propos de vos origines raciales et ethniques, des valeurs religieuses que l'on vous a transmises, du statut socio-économique de votre famille ? Votre apparence physique vous procure-t-elle du plaisir ou du chagrin ? La colère vous donne-t-elle un sentiment de force ou de honte ? Toutes ces valeurs, et davantage, se trouvent acquises.

Les comparaisons interculturelles nous aident à révéler l'impact de la culture ; mais, selon Richard Shweder (1990), elles sous-estiment la centralité de la culture en ne regardant qu'une similarité sous-jacente, fondée sur la conviction que la culture forme l'expression de la personnalité sans changer son cœur. La psychologie culturelle, au contraire, estime que la culture aide à créer la personnalité et non simplement à la former. Il n'y a pas de personnalité hors d'un contexte. L'étude des différences culturelles constitue un bon point de départ, car elle peut nous rendre conscients de nos propres limites dans nos points de vue sur la culture.

Différences nationales

D'un pays à l'autre, les individus n'apprennent pas seulement des langues et des habitudes différentes mais aussi divers modes de pensée sur eux-mêmes et sur les relations à autrui. Leur personnalité se modèle sur des schémas caractéristiques de

leur pays. Comme les communications ont augmenté les contacts entre nations de manière globale, les différences générales de la personnalité que nous observons nous étonnent et nous montrent certains de nos potentiels. L'observation de la diversité des personnalités à travers les nations nous permet de mieux nous comprendre les uns les autres. Nous pouvons commencer à apprécier certaines des formes potentielles que la personnalité humaine peut revêtir.

Les psychologues, de manière compréhensible, construisent leurs théories à partir de leurs expériences. À défaut de considérer la composante culturelle de la personnalité, cependant, on fausse les théories par des postulats culturels inconscients dont les théoriciens pensent qu'ils sont universels. Parmi ces postulats se trouvent des idées sur le soi individuel distinct. Dans la tradition culturelle occidentale, l'individu se trouve honoré pour son indépendance, qu'il soit un homme ou une femme, et la croyance selon laquelle l'individualité est une chose souhaitable se reflète dans de nombreuses descriptions de la personnalité saine. L'accent culturel mis sur le soi indépendant explique pourquoi les comportements de renforcement du soi, comme la description du triomphe de l'athlète, surviennent parmi les Occidentaux. Les sujets de nombreuses cultures de l'Orient, comprenant le Japon, se conduisent avec une plus grande humilité car ils suivent les normes d'effacement personnel incluses dans leur culture (Kitayama & Markus, 1992). La préoccupation pour le bien-être des autres constitue une priorité élevée dans les décisions morales en Inde ainsi qu'aux États-Unis (Miller & Bersoff, 1992).

Les psychologues culturels ont observé que la compréhension du soi dépend des leçons reçues dans le domaine culturel et qu'elle varie d'une culture à l'autre. Ainsi, les Occidentaux acceptent l'énoncé « Je suis sociable » comme une façon significative de décrire le soi. Les Japonais, cependant, ne feraient pas une telle affirmation, car ils la trouveraient simplifiée à l'excès. Le contexte social spécifique dans lequel le trait intervient devrait être établi ; car la notion selon laquelle le soi montre des traits identiques dans des cadres différents suppose un soi distinct, autonome, indépendant, au lieu d'un soi interdépendant ; ce qui constitue un concept occidental que ne partagent pas les cultures orientales (Cousins, 1989 ; Kitayama & Markus, 1992 ; Rhee et al., 1995). Une personne appartenant à la culture asiatique ne dirait pas « Je suis sociable » mais décrirait à la place la sociabilité en compagnie d'un ami, d'une connaissance rencontrée à l'école et d'autres personnes particulières. La sociabilité dans les cultures non occidentales est une caractéristique appartenant à une personne dans un contexte social particulier et qui doit être spécifiée ; ce n'est pas une caractéristique purement individuelle. Le sens du soi, de l'estime de soi sont culturellement modelés.

Différentes pratiques culturelles favorisant la personnalité fournissent des « expérimentations naturelles » permettant d'apprendre comment les personnalités se forment : diverses pratiques pour élever les enfants, des rituels, ou des attentes sociales pourraient produire des expressions différentes de la personnalité. Gardons à l'esprit que les pratiques culturelles ainsi que les variations génétiques d'un groupe à l'autre peuvent favoriser des différences de personnalité (Greenfield & Childs, 1991). Comme certains individus se déplacent d'un pays à l'autre, cependant, l'occasion est ainsi fournie d'observer à quel point le changement culturel intervient dans le changement de la personnalité. Ces observations nous permettent de démêler les variables culturelles et biologiques confondues. Cette information peut avoir des répercussions pratiques aussi bien

que théoriques, lorsque nous cherchons à appliquer ce savoir afin d'influer sur la direction des changements culturels.

Puisqu'une si grande partie de la personnalité résulte de nos expériences d'apprentissage et non pas seulement de notre héritage biologique, les circonstances de l'apprentissage doivent être prises en considération si nous souhaitons comprendre la personnalité. La culture fournit le contexte de l'apprentissage et détermine si un enfant sera encouragé à obéir ou à s'affirmer, à devenir autonome ou coopératif. Par conséquent, les différentes pratiques culturelles des diverses nations sont censées tout naturellement produire différents effets sur les personnalités de leurs membres. Les tâches sociales que nous avons envisagées au chapitre 12 sont mises en œuvre suivant des modes variés de par le monde.

Parmi les différences fondamentales des pratiques culturelles, certaines surviennent dans la famille. La division des responsabilités entre parents et les relations familiales avec les autres membres de la famille en sont deux exemples. La variation du nombre classique des enfants par famille, depuis les très grands nombres d'enfants jusqu'à la politique de la Chine moderne de l'enfant unique officiel, joue un rôle sur le développement des enfants (et des parents). Certains psychologues pensent que les enfants uniques sont moins susceptibles de développer les dons interpersonnels tels que l'aptitude à coopérer ; ainsi, une nation tout entière d'enfants uniques devrait influer sur le climat interpersonnel d'un pays (Chen & Goldsmith, 1991).

Certaines institutions et traditions culturelles ont un rapport avec l'éducation et avec la sélection de différents types d'intelligences. Les tâches particulières que l'enfant est censé maîtriser varient suivant les cultures : ainsi l'âge auquel on attend d'un enfant qu'il aille se coucher, l'âge de la lecture et celui auquel il peut faire de la poterie (Best & Ruther, 1994). La culture donne la direction essentielle permettant d'apprendre à être une personne.

De nombreux processus que l'on considérait jusqu'ici comme universels ne le sont pas, si l'on en croit les psychologues culturels. Ainsi la culture influe sur le développement de l'intelligence. Comme un étudiant de collège qui pourrait suivre n'importe quel cours mais aurait le temps de n'en suivre qu'un petit nombre, une personne peut développer certaines aptitudes spécifiques et en négliger d'autres, selon les sélections encouragées à l'intérieur de son cadre culturel. Les aptitudes, alors, ne sont pas le produit des seules déterminations biologiques mais sont modelées par la culture, selon la « loi de différenciation culturelle » (Irvine & Berry, 1988 ; Kagitçibaşi & Berry, 1989). Les Cree, natifs du Canada, par exemple, sont encouragés à acquérir une information spécifique et abondante sur le monde physique, afin de se préparer à la vie traditionnelle de chasseurs et de trappeurs ; mais les modes de pensée, sortis de leur contexte et abstraits, que l'on exige dans les écoles faites pour les non-natifs, ne font pas partie de leur culture (Berry & Bennett, 1992). Selon les études interculturelles relatives aux connaissances, les individus ayant fréquenté l'école s'y prennent mieux que ceux qui ne l'ont pas fréquentée dans de nombreuses tâches cognitives, parce que les sujets non scolarisés sont moins désireux de considérer les problèmes sur lesquels ils n'ont pas d'expérience personnelle directe. Un usage spécifique tel que celui du boulier améliore la mémoire pour la mise en relation d'éléments, dans ce cas pour les nombres (Rogoff & Chavajay, 1995). Ces effets culturels signifient que nous ne pouvons pas interpréter les différences entre les

groupes telles que les différences en potentiel inné d'intelligence, à l'aide de l'évaluation de l'intelligence, qui demande une pensée abstraite.

La culture forme les valeurs qui poussent certaines personnes à passer de nombreuses heures à lire et à écrire, à ignorer le soleil au dehors, alors que d'autres se livrent à des jeux de ballon jusqu'à la douleur musculaire. La culture influe sur l'attitude au travail comme le reflètent les études sur l'éthique professionnelle protestante (Furnham et al., 1993 ; Lynn, Yamauchi & Tachibana, 1991). L'éthique au travail varie d'un pays à l'autre et d'une période de l'histoire à l'autre. Selon les théorisations qui en ont été faites, ces différences rendent compte des variations dans la productivité économique parmi les différentes nations et expliquent la récente prospérité économique du Japon et de Hong-Kong ainsi que l'essor historique de la prospérité du Nord de l'Europe et des États-Unis.

L'amour et le mariage prennent différentes formes autour du monde, depuis les mariages arrangés jusqu'au choix individuel romantique. Les interactions avec d'autres individus sont plus ouvertes dans certaines cultures et subissent davantage de contraintes dans d'autres. Ladd Wheeler (1988) note que, comparés aux étudiants des États-Unis, les étudiants chinois à Hong-Kong ont des existences sociales plus soumises aux restrictions ; les relations hétérosexuelles chez les femmes chinoises sont particulièrement l'objet de contraintes.

Les pratiques religieuses varient également, comme l'histoire nous l'a enseigné à de nombreuses reprises lorsqu'un conflit religieux mène à la guerre. Même si l'on met ce fait de côté, les pratiques religieuses influent sur les individus de façon différente depuis le niveau biologique jusqu'au niveau de conscience sociale. Au Tibet, les pratiques de méditation des moines bouddhistes ont entraîné des effets dramatiques sur l'activité du cerveau et sur le métabolisme du corps (Benson et al., 1990). La Sun Dance traditionnelle des Sioux Lakota du Midwest américain célèbre la force et l'unité de ceux qui y participent. Les individus qui portent les cicatrices de piercings pénibles sur le corps, accomplis pendant cette célébration, portent la marque de l'honneur. Ceux qui participent à la Sun Dance ne s'accordent pas tous sur le fait que des individus non natifs soient autorisés à y participer ou que cette danse soit limitée aux natifs afin de renforcer l'orgueil de l'ethnie (Lincoln, 1994). À l'intérieur des États-Unis, la fonction psychologique de la religion semble varier en fonction de la race. Dans une étude pratiquée avec des étudiants, le bien-être psychologique était plus élevé parmi les Afro-Américains qui firent état de convictions religieuses importantes pour eux ; mais cette relation n'a pas été observée parmi les étudiants blancs (Blaine & Crocker, 1995). À partir d'une seule étude, nous ne pouvons pas être sûrs que ce résultat s'appliquerait aux Afro-Américains et aux Blancs de façon générale, mais il semble raisonnable de conclure que le rôle de la religion dans la vie des individus peut varier selon les groupes à l'intérieur d'un même pays, aussi bien que parmi différentes nations.

L'amae japonais

Comme nous l'avons vu au chapitre 10, l'attachement d'un enfant à la première personne qui s'occupe de lui constitue la base des relations sociales tout au long de la vie. Les enfants dépendent des adultes pour les soins physiques et pour le

soutien affectif. Au fur et à mesure que nous augmentons en maturité, nous prenons davantage la responsabilité des soins dont nous avons besoin, mais nous ne sortons pas complètement de notre dépendance à l'égard des autres. La disponibilité du soutien affectif, comme nous l'avons vu au chapitre 8, est une source importante du bien-être psychologique. Jusqu'à quel point pouvons-nous dépendre des autres et comment partons-nous à la recherche de cette aide de leur part ? Différentes cultures prodiguent des messages très divers sur ce problème important.

Takeo Doi (1971/1973) décrit l'expression culturelle traditionnelle des Japonais nommée ***amae*** ; il s'agit d'un état de dépendance très explicite à l'égard des autres et que n'exprime aucun mot anglais. La culture japonaise permet aux adultes d'adopter un état de dépendance passive dans lequel ils attendent qu'autrui s'occupe de leurs besoins – leur servir de la nourriture sans leur demander d'abord s'ils ont faim ou ce qu'ils souhaitent manger. Une telle dépendance est pleine de la réminiscence du besoin du petit enfant à l'égard de sa mère. Doi déclare que les Américains, y compris les psychiatres, comprennent très faiblement les besoins de l'*amae,* au moins en partie parce qu'il n'existe aucun mot anglais qui décrive cette conduite. Le besoin existe pourtant, mais, en l'absence de reconnaissance culturelle, il demeure insatisfait et négligé en faveur de l'état indépendant et plus actif que la culture américaine encourage. Comme la culture japonaise reconnaît ce besoin, elle fournit aux individus une aide considérable pour l'exprimer : envers ceux qui veulent exprimer ce besoin de dépendance et sur la façon dont ces besoins pourraient être satisfaits, sans que les attentes extraordinaires placées dans la personne qui fournit les soins, ne l'épuisent. L'équivalent le plus proche aux États-Unis serait l'affirmation « je suis désolé », lorsque l'individu reçoit de tels soins ; mais cet énoncé n'a pas les mêmes connotations que ses expressions culturelles japonaises. La compréhension de la culture japonaise offre un éclairage accru aux Occidentaux sur leurs propres besoins non reconnus d'*amae.*

Si les relations de dépendance, qui sont si importantes depuis la petite enfance et ensuite, subissent autant l'influence de la culture que le suggère l'analyse de Doi, il nous faut prendre des précautions toutes particulières lorsque nous établissons des comparaisons à travers les cultures sur la dépendance et l'indépendance. Même des méthodes de recherches qui semblent bien standardisées, comme la procédure de la situation d'étrangeté servant à estimer l'attachement du petit enfant à la personne qui s'occupe de lui (présentée au chapitre 10), même ces méthodes risquent de ne pas être également appropriées à toutes les cultures. En fait, les corrélations des comportements à la situation d'étrangeté chez le petit enfant avec d'autres évaluations de comportement maternel et infantile, typique des bébés américains, ne se retrouvent pas lors de l'étude des bébés japonais : cela signifie que la procédure de situation d'étrangeté pourrait ne pas être une méthode appropriée pour l'étude de leur développement. Les bébés japonais pourraient trouver la situation plus stressante que les bébés américains (Nakagawa, Lamb & Miyaki, 1992), ce qui corrobore certainement la suggestion de Doi selon laquelle on enseigne très tôt aux Américains à ne pas se montrer indulgents à l'égard de leur besoin de dépendance. En fait, les théories occidentales sur le développement du petit enfant et de l'enfant ont traditionnellement mis l'accent sur l'individualité ; ce n'est que récemment que l'attention s'est tournée vers les relations mutuelles interpersonnelles, domaine dans lequel le

concept d'*amae* formulé par Doi pourrait fournir des éclairages sur les aspects particuliers du phénomène qui ne sont pas spécifiques du Japon (Emde, 1992). La psychologie de l'*amae* intéresse aussi les psychologues féministes ; ces derniers ont prétendu que les personnalités féminines étaient, de manière typique, plus interpersonnelles que celles des hommes et moins bien représentées dans les modèles individualistes de la personnalité prédominants jusqu'ici (Bradshaw, 1990). Si, comme c'est probable, tous les êtres humains peuvent éprouver les mêmes émotions, tout en n'étant pas, en réalité, conscients de ressentir des affects non reconnus et labellisés dans leur culture (Mauro, Sato & Tucker, 1992), alors l'exploration transculturelle de l'affectivité promet d'enrichir la vie émotionnelle de chacun et de permettre de porter à la conscience les expériences non verbales – résultats qui devraient augmenter la conscience en général et renforcer la santé mentale.

Contexte culturel de l'individualité : cultures individualiste et collective

Les êtres humains manifestent deux pulsions contradictoires : d'un côté, nous coopérons de façon interdépendante et mutuellement serviable ; d'un autre côté, nous nous séparons les uns des autres en tant qu'individus autonomes. Les cultures varient dans l'équilibre de ces pulsions. On appelle **individualistes** les cultures où chaque individu est censé placer ses objectifs personnels avant ceux du groupe ; on appelle **collectives** les cultures où les objectifs du groupe et son bien-être constituent une priorité absolue (voir chapitre 4). La pensée occidentale, dont les aperçus psychologiques nous sont familiers, est fermement enracinée dans le modèle individualiste. Soixante-dix pour cent des individus dans le monde, en revanche, vivent dans des cultures collectives (Triandis, 1990).

Les modèles occidentaux du développement mettent l'accent sur l'importance de développer un moi séparé ; les traditions asiatiques, comprenant le bouddhisme, ne prônent pas une différenciation aussi forte entre le Moi et l'Inconscient (Nitis, 1989) ou entre le soi et le non-soi (Landrine, 1992). Selon une approche africaine de la personne, il existerait une « pléiade » de sois à l'intérieur de chaque personne plutôt qu'un soi unique et unifié. Ces différents sois comprennent des composantes ancestrales et des âmes animales (Ogbonnaya, 1994). Ces deux traditions mettent au défi l'affirmation occidentale d'un individu unifié et se contenant lui-même. Dans la culture occidentale, un bouleversement grave d'une telle unité pourrait s'appeler un désordre de la personnalité multiple [multiple personality disorder, MPD]. Le MPD est un désordre de la pensée controversé soumis à l'influence de croyances culturelles. On le définit comme une maladie dans notre culture mais non pas dans toutes les cultures (Spanos, 1994). La croyance africaine dans une communauté de sois montre le caractère valide d'une interprétation culturelle alternative de ce phénomène.

La culture fournit des significations partagées qui guident les individus à travers leur existence. Ceux qui ne partagent pas ces significations, ces valeurs, ces interprétations de leur culture deviennent des déviants – peut-être des individus criminels ou mentalement dérangés, selon la nature de la déviance de leur histoire (Howard, 1991). Les histoires varient d'une culture à l'autre ; ainsi, la sorcellerie et la médecine moderne constituent des « histoires » ou des explica-

tions narratives acceptées seulement dans certaines cultures. Les troubles de la personnalité varient d'une partie du monde à l'autre. Les désordres de l'alimentation, par exemple, sont largement dérivés d'attentes culturelles relatives à la minceur : ces attentes prévalent dans les cultures occidentales. C'est de manière peu fréquente que l'on fait état de désordres alimentaires dans les pays du tiers monde et dans les populations non blanches (Davis & Yager, 1992 ; Dolan, 1991).

Les cultures collectives mettent l'accent sur la responsabilité et l'harmonie interpersonnelles, au contraire de l'emphase sur la compétition que l'on trouve dans les cultures individualistes. Les individus appartenant à des cultures collectives sont plus enclins à partager également les récompenses alors que ceux qui appartiennent aux cultures individualistes préfèrent répartir les récompenses en fonction de la contribution de chaque personne à la réussite finale (Triandis, 1988). Dans un milieu où l'on s'adonne traditionnellement à la chasse, la stratégie collective aiderait à ce que chacun ne risque pas de mourir de faim. Harry Triandis (1988) pense que les familles de taille réduite, la densité de population plus basse, la mobilité géographique et sociale ainsi que l'hédonisme – toutes circonstances moins faciles en groupe – représentent quelques-uns des facteurs conduisant à l'individualisme en société. Cet inventaire pourra certainement expliquer pourquoi les États-Unis occupent un rang élevé dans l'individualisme.

Aux États-Unis, certaines minorités ethniques possèdent comme partie de leur héritage culturel une orientation plus collective que la majorité hautement individualiste de la culture qui les environne. Les Hispaniques, par exemple, mettent traditionnellement l'accent sur la solidarité familiale et sur la famille nombreuse (Segura & Pierce, 1993). Il en est ainsi, également, des Hawaïens (Triandis, 1988). De telles valeurs ont été largement négligées par les chercheurs et dévaluées par la culture dominante. Les Afro-Américains possèdent aussi une tradition culturelle qui met l'accent sur les efforts collectifs (Gaines & Reed, 1995). Les orientations collectives de ces groupes pourraient influer subtilement sur leurs réactions aux phénomènes sociaux dont nous faisons tous l'expérience. Une étude intéressante démontre que le collectivisme des Hispaniques aux États-Unis a un effet sur un problème social controversé : fumer. Les Américains non hispaniques ont considéré le fait de fumer d'un point de vue individualiste. Pour eux, ces problèmes sont les symptômes physiologiques de leur propre renoncement, s'ils arrêtent de fumer. En revanche, le groupe hispanique, de mentalité plus collective, s'est déclaré préoccupé de l'effet de la cigarette sur les autres et de son potentiel de dommage sur les enfants, du fait que ce soit un mauvais exemple, que cela dérange les autres et ainsi de suite (Marin et al., 1987, cité par Triandis, 1989). Clairement, la dimension individualiste-collective de la culture n'est pas un problème isolé mais possède une orientation culturelle qui infiltre nos expériences de vie.

Individualisme et collectivisme sont une partie du contexte culturel formant l'expression des traits de la personnalité. Beaucoup des aspects de la personnalité considérés dans les chapitres précédents prennent différentes formes selon qu'ils sont exprimés sur un mode individualiste ou collectif. Considérez la motivation de réussite. Une personne pourra s'efforcer de réussir en tant qu'individu, travailler seule pour une gloire individuelle, ou bien en tant que membre d'une équipe, combinant ses efforts au travail des autres, afin de réussir à remplir un objectif collectif. Le modèle individuel est plus représentatif des États-Unis, le modèle collectif plus représentatif du Japon et de l'Iran. Dans une étude, les Américains s'attribuent davantage leurs propres succès même en modifiant leur

perception de façon à renforcer leur propre participation ; au contraire, les étudiants de collège japonais prennent le chemin inverse (Markus & Kitayama, 1991). Comme les études originales sur la motivation de réussite ont été conçues dans une culture individualiste, la tendance a été décrite d'une façon qui pourrait bien être culturellement biaisée (Torney-Purta, 1984) et qui ne nous permet pas de comprendre les efforts partagés en vue d'objectifs de groupe.

La compréhension psychologique du soi pourrait bien être similairement biaisée et ne convenir qu'à l'« individu blanc, appartenant à la catégorie des hommes de classe moyenne et pourvu d'une origine ethnique européenne occidentale » ; cette compréhension pourrait ne pas convenir à tout le monde (Markus & Kitayama, 1991, p. 225). La compréhension psychologique d'un soi indépendant et distinct ne décrit pas de manière précise les sois des femmes et des groupes ethniques non européens. Il est d'autant plus fondamental de trouver des compréhensions différentes pour le soi que ces dernières se reflètent dans le langage. Le mot japonais désignant le soi, *jibun*, se traduit par « partage par quelqu'un d'un espace de vie partagé » (Hamaguchi, 1985, cité par Markus & Kitayama, 1991, p. 228). Imaginez les difficultés que de telles différences dans le langage dressent devant le chercheur qui tente de traduire un questionnaire de personnalité, pour l'utiliser dans une culture différente ! Il existe même des cultures dans lesquelles, si un chercheur enquête au sujet de la santé individuelle, il n'est pas considéré comme culturellement adéquat que quelqu'un soit en bonne santé s'il y en a d'autres, auxquels il est attaché, qui ne le sont pas. Ainsi, les postulats qui guident les chercheurs psychologiques à partir de leur passé dans la société individualiste, ne les préparent même pas à interroger des personnes provenant d'une culture collective.

Les concepts respectifs d'individualisme et de collectivisme sont des modes utiles de pensée à propos des cultures ; mais il nous faut être prudents et ne pas généraliser ces dernières à l'extrême. Une bonne partie de la recherche culturelle actuelle s'établit sur des conceptions, à l'origine, dérivées d'une étude sur les valeurs reliées au travail (Hofstede, 1980). Il existe de très nombreux témoignages sur le fait qu'individualisme et collectivisme sont des moyens significatifs de penser des valeurs situées au-delà de la réalité du travail ; mais ceci ne signifie pas que ces modes sont totalement répandus ou que les cultures collectives le sont y compris dans tous les domaines de la vie. Les cultures peuvent manifester un *collectivisme contextuel*, montrant des orientations collectives dans certains domaines ou contextes mais non dans d'autres. On parle de s'occuper de la santé de manière collective, mais de s'occuper d'une maison d'une manière individuelle, par exemple. En outre, il nous faut définir ceux avec lesquels nous partageons des objectifs. Qui est membre de notre groupe et qui ne l'est pas ? Peut-être dans les cultures tribales, la loyauté aux autres signifie-t-elle quelque chose pour les seuls individus de la même tribu. Dans la vie moderne, on peut classer l'« autre » depuis les membres de notre maisonnée jusqu'à ceux que nous voyons souvent au travail et à l'école et étendre encore le concept aux membres de la communauté jusqu'aux étrangers que nous ne voyons qu'une fois de temps en temps, dans différentes parties du globe. Lequel de ces derniers dépendra-t-il de notre intérêt collectif ? Dans la langue utilisée par les psychologues sociaux, qui est membre de notre *groupe interne*, à qui sommes-nous liés par la loyauté et la solidarité ? et qui appartiendra au *groupe extérieur* de ceux qui ne partagent pas nos centres d'intérêts communs ?

Les réponses peuvent varier et varient effectivement ; ce qui fait de la distinction « individuel/collectif » un concept demandant à être plus affiné. En temps de guerre, nous ressentons une loyauté interne au groupe, vis-à-vis des autres dans le pays ; ces derniers feraient partie du groupe externe en temps de paix. Le slogan « Guerre à la pauvreté » aux États-Unis tente de décrire ce sentiment de la communauté. Le chercheur Harry Triandis décrit les Italiens comme « collectivistes au plan familial et individualistes hors de la famille de base » (Triandis, 1988, p. 82) – le contexte familial est un contexte de coopération et de soutien mutuel ; mais le monde extérieur est un lieu de compétition. En Israël, la nourriture est collectivement assurée dans le kibboutz, mais certains kibboutzim pratiquent l'élevage collectif des enfants alors que d'autres ne le font pas (Aviezer et al., 1994).

Peut-être pouvons-nous tous fournir des illustrations des contextes dans lesquels nous attendons que nos intérêts collectifs prévalent et d'autres contextes où nous voudrions que prévale l'intérêt personnel individuel. Si des individus sont en désaccord sur le fait qu'un contexte devrait se trouver aux normes individualistes ou collectives, il se produit un risque de mécompréhension ou de conflit. Il est également possible, cependant, que nous exagérions le conflit entre individualité et collectivité. Peut-être sont-ils mieux compris en tant que deux thèmes interagissant dans une relation dialectique ; car les deux sont nécessaires aux êtres humains pour devenir matures (Guisinger & Blatt, 1994). Bien que certaines cultures et certains groupes à l'intérieur d'une culture puissent mettre l'accent sur un thème plutôt que sur l'autre, les deux appartiennent en propre à la condition humaine.

Race et ethnie

Le terme de **race** évoque un groupe d'individus distincts par leur formation génétique, laquelle résulte de l'histoire des mariages dans une aire géographique donnée. Ceux qui étudient la race comme cause déterminante de la personnalité, pensent que cette dernière est soumise à l'influence de la génétique et que les différences génétiques d'une race à l'autre favorisent les différences de personnalité parmi les groupes. Il est virtuellement impossible, cependant, de considérer la race en elle-même ; la raison en est que les différences génétiques agissent en conjonction avec les différences culturelles. Le terme d'**ethnie** évoque un héritage culturel partagé.

Bien que l'on considère communément les races comme des groupes biologiques génétiquement distincts, on utilise généralement ce terme pour évoquer des individus dont le patrimoine génétique n'est pas réellement distinct de celui des autres. Beaucoup de sujets ont une ascendance mélangée ; ce sont des descendants de différents groupes d'ancêtres qui ont pu être à l'origine des groupes naturels génétiquement distincts, dans un passé reculé. Aujourd'hui, c'est la culture plutôt que la biologie qui définit la race. Même ces définitions sont exemptes de logique. Marvin Zuckerman (1990b) note qu'aux États-Unis avant la guerre civile, toute personne qui avait un trente-deuxième d'ancêtre génétiquement noir (un ancêtre cinq générations plus tôt) était défini comme Noir. Au Brésil, en revanche, tout indice d'apparence caucasienne suffit pour qu'une

personne puisse être appelée blanche. La race est donc une catégorie sociale et non pas biologique. Même sur les mesures d'ADN décrites par Zuckerman, les différences entre les groupes raciaux sont de loin plus importantes que les différences entre les groupes. Ceci est également vrai des évaluations de la personnalité (Zuckerman, 1990b).

La race fonctionne comme une catégorie sociale et comme un ensemble associé à différents indicateurs d'avantages sociaux. Bien qu'une discussion spécifique sur les taux élevés de pauvreté et de crimes parmi les minorités raciales aux États-Unis soit du domaine de la sociologie et non pas de la psychologie, nous ne pouvons pas comprendre les implications psychologiques de la race sans reconnaître que, pour l'essentiel, l'avantage social va à ceux qui sont blancs. Des conditions de pauvreté soumettent des nombres considérables d'enfants appartenant à des minorités à des stress sociaux tels que le crime et à des désavantages au point de vue de l'éducation, ainsi qu'à des dommages physiques tels que l'exposition au plomb et à d'autres produits toxiques, à des soins de santé moins qu'optimaux. Il est difficile d'estimer dans quelle mesure de telles conditions de vie favorisent le bouleversement de la personnalité ou sa formation ; mais il n'est pas irréaliste de penser que la combinaison de désavantages sociaux avec un statut de minorité ne serait pas sans conséquences pour la personnalité. En même temps, se concentrer seulement sur les désavantages du statut minoritaire sans comprendre les forces en présence (par exemple dans les familles appartenant à ces minorités) offrirait un tableau déformé (Greene, 1992).

Race et santé mentale

De nombreux psychologues qui étudient la santé mentale ont exprimé leur préoccupation sur le fait que l'on diagnostique souvent dans les minorités raciales, spécialement chez les Afro-Américains, des troubles mentaux sévères plus fréquemment que chez les Blancs (Bulhan, 1985, Lindsey & Paul, 1989). Un grand nombre d'explications a été suggéré. Les circonstances les plus stressantes expérimentées par les moins privilégiés en société peuvent les pousser à des crises fréquentes. On peut expliquer aussi que les attentes des professionnels de la santé mentale les conduisent à établir des diagnostics biaisés, parce qu'ils jugent les problèmes en se rapportant à ceux dont l'origine raciale et socio-économique est similaire à la leur, moins sévère donc ; ils diagnostiquent alors des troubles graves comme la schizophrénie, de façon plus fréquente parmi les minorités (Pavkov, Lewis & Lyons, 1989). Les tests psychologiques souvent utilisés pour les diagnostics peuvent être aussi biaisés (Choca et al., 1990). Les tests paraissent effectivement favoriser ceux qui appartiennent davantage au « courant dominant » dans leur identification culturelle. Ainsi, les étudiants de collèges mexicains-américains, qui sont plus étroitement identifiés à la culture hispanique, présentent des profils attestant d'une santé moindre à l'Inventaire de Dépistage Psychologique [Psychological Screening Inventory] que ceux qui s'identifient davantage avec la culture dominante anglo-saxonne. Les normes mexicaines traditionnelles, qui encouragent le fait de se présenter en public de manière favorable et de conserver ses problèmes personnels et familiaux pour soi-même, contribuent, vraisemblablement, à des scores plus élevés sur les traits d'aliénation et de caractère défensif ainsi qu'à des scores plus bas sur les traits de non-conformité sociale et sur les échelles d'expres-

sion des étudiants plus traditionnellement identifiés comme mexicains (Negy & Woods, 1993). Bien que les tests paraissent « objectifs », ils ne sont pas exempts de déviations et doivent être évalués de façon critique afin que la validité et les comparaisons entre groupes soient bonnes. Autrement, on pourra utiliser les tests de façon inappropriée et accroître la conviction que les minorités seraient psychologiquement déficientes (Greene, 1994b).

Les thérapeutes blancs doivent apprendre à comprendre les minorités culturelles de façon précise : les attentes de leurs clients en matière de traitement, de motivation au travail ainsi que de réussite et les forces de leurs familles et de leurs systèmes de soutien religieux (Jones, 1990 ; Sue, 1988). Sans la compréhension du passé culturel d'un patient, homme ou femme, il n'est pas possible d'évaluer son comportement de façon adéquate. Lorsque le thérapeute provient d'une culture différente de celle de son client, il est également important de s'assurer que des affirmations racistes, sous toutes sortes de formes, ne vont pas entraver la thérapie (Greene, 1985). La sensibilité à l'ethnie est importante pour un résultat thérapeutique, mais la validité de ce témoignage ne signifie pas que thérapeutes et patients devraient être membres du même groupe ethnique pour que la thérapie soit couronnée de succès (Sue, 1988). De plus, l'importance des problèmes culturels, dans les difficultés qui se présentent aux patients, est variable. Pour certains, ces questions sont centrales ; pour d'autres, les problèmes de fond pourront avoir très peu de rapports avec la culture (Jones, 1985).

Identité raciale/ethnique

La plupart d'entre nous avons, à l'occasion, rempli des questionnaires d'enquête dans lesquels on nous demandait d'indiquer notre ethnie. Les catégories varient mais comprennent souvent les Blancs (ou Caucasiens), les Noirs (ou Afro-Américains), les Hispaniques, les Asiatiques et ainsi de suite. Certaines personnes trouvent, bien sûr, ces catégorisations offensantes. Durant les années 1960, certains d'entre nous recherchaient l'encadré intitulé « Autre » sur les formulaires d'inscription dans les écoles et les remplissaient en manière de défi dans la partie blanche, à l'aide du mot « humain » ; nous pensions politiquement astucieux d'indiquer que nous n'étions membres que de la race humaine. Je me suis souvent demandé si cette rébellion, pourvue des meilleures intentions, avait effectivement entamé les politiques d'admission. Avec le temps, les désignations particulières ont changé. Les « Afro-Américains » ont remplacé les « Noirs », qui, à leur tour, on remplacé le mot « Nègre » [negro] et avant cela, l'expression « de couleur » (Philogene, 1994 ; Smith, 1992). Chaque désignation nouvelle reflétait une tentative d'affirmation d'une identité sociale plus positive. De nombreux individus hispaniques préfèrent être appelés « Latino » (ou sous la forme féminine « Latina ») pour insister sur leur lien avec l'Amérique latine au lieu de l'Espagne.

L'expression **identité ethnique** évoque l'acceptation comme partie de la conception que l'on se fait de soi, la culture d'un groupe ethnique. Une série d'évaluations sur l'identité raciale et ethnique est rendue possible parce que ce concept peut être considéré de différents points de vue : le développement de l'identité raciale ou ethnique chez l'individu, l'acceptation d'un point de vue non européen, l'attachement à ceux qui n'appartiennent pas au même groupe ou l'acceptation de stéréotypes culturels sur le groupe (Burlew & Smith, 1961 ; Thompson, 1995). On associe habituellement une identité raciale ou ethnique

TABLEAU 13-I **Quelques indicateurs de l'identification ethnique evalués par les chercheurs**

Langage :	Parler la langue d'un groupe ethnique
Amitié :	Posséder des amis qui partagent notre origine ethnique
Religion :	Participer à des activités religieuses associées au groupe ethnique
Groupes sociaux :	Participer à des groupes sociaux formels, orientés vers le groupe ethnique
Politique :	S'engager dans des activités politiques et adopter les convictions politiques qui servent les intérêts du groupe ethnique
Logement :	Vivre dans des quartiers où vivent de nombreux membres du groupe ethnique

Adapté de Phinney, 1990.

forte avec le sentiment d'appartenir ou de s'engager à un groupe et ceci se reflète dans la participation aux traditions et aux pratiques culturelles du même groupe. Les sujets qui possèdent clairement le même passé peuvent varier considérablement dans leur identité ethnique. Ceux dont l'identité ethnique est forte s'éprouvent en étroite association avec un groupe ethnique et sont impliqués dans ses activités et ses pratiques. Les individus dont l'identité ethnique est faible manifestent un faible engagement ou un faible intérêt de ce type (tableau 13-I).

Les personnes dont l'identité ethnique est forte sont enclines à évaluer le groupe de façon plus positive que celles dont l'identité ethnique est faible ; et pour elles, le groupe pourra contribuer à une estime de soi individuelle positive. Le rapport n'est pas simple, cependant. Lorsque le groupe ethnique d'une personne est évalué de façon négative par les membres de la majorité d'un groupe ethnique, de nombreuses études montrent qu'il n'existe aucune relation entre le fait de s'identifier à ce groupe et l'estime de soi (Phinney, 1991). Si le groupe est évalué négativement, ce fait social pourra aider à protéger l'estime de soi individuelle : le sujet pourra écarter les insultes et les mauvais traitements dispensés par les autres car il les trouvera fondés sur le préjugé que subit le groupe plutôt qu'il ne les prendra comme une preuve d'inadéquation personnelle (Crocker & Major, 1989). Le préjudice social pourra ne pas blesser l'estime de soi personnelle, laquelle dépend davantage des relations établies avec la famille, les amis et des groupes communautaires tels que les églises. Ceci n'implique pas, cependant, que le préjugé soit inoffensif. Le sentiment de l'efficacité personnelle se trouve endommagé si le groupe doit faire face à la discrimination, comme c'est le cas pour les Afro-Américains (Hughes & Demo, 1989). Comme **l'efficacité personnelle est un prédicteur important du comportement efficace (voir chapitre 9), perdre ce sentiment est cause aussi bien qu'effet de réussite** moindre chez les Afro-Américains. Des interventions pour renforcer le sentiment de l'efficacité dans les minorités, seraient probablement plus utiles que l'attention à l'estime personnelle, si l'on veut briser des cercles vicieux concernant la réussite basse et la pauvreté.

Les individus n'appartiennent pas de façon nette à des catégories distinctes ; plusieurs identifications ethniques sont possibles (tableau 13-II).

TABLEAU 13-II **Alternatives adoptées par les individus pris entre deux cultures**

	Forte identification avec le groupe ethnique	*Faible identification avec le groupe ethnique*
Forte identification avec la culture dominante	Biculturalisme	Séparation
Identification faible avec la culture dominante	Assimilation	Marginalisation

Fondé sur Berry et al., 1989.

Prenons une personne dont les parents appartiennent à deux races ou cultures différentes et qui s'identifie avec les deux. Pour de tels individus **biculturels**, le fait de développer son identité ethnique (ou répertoire d'identités) peut constituer un processus compliqué. Le développement de l'identité doit toujours être placé dans un contexte de conduites sociales ; mais pour les enfants de races mélangées, les attitudes sociales de racisme sont particulièrement saillantes au fur et à mesure qu'ils développent leur identité culturelle (Root, 1990). De nombreux théoriciens pensent que la résolution des problèmes d'identité ethnique constitue une partie du développement du moi ; ce processus survient au cours du développement de l'identité à l'adolescence et cette acceptation plutôt que le rejet de l'ethnie conduit à un bon équilibre (Spencer & Markstrom-Adams, 1990).

Il pourrait apparaître que seules les minorités ethniques aient à faire face à des problèmes d'identité ethnique. Certainement, le fait d'être différent de la majorité conduit à des problèmes d'identité uniques, non ressentis par ceux qui n'y baignent pas. Il existe cependant des cas où l'identité majoritaire devient elle-même un problème. En Amérique du Nord, par exemple, des conseillers blancs traitant les membres des groupes minoritaires pourront avoir besoin d'étudier leur propre identité ethnique en tant que Blancs pour s'assurer que des problèmes non traités auparavant n'entameront pas leur efficacité en tant que conseil (Helms, 1984).

L'adaptation à une nouvelle culture

Les individus sont parfois pris entre deux cultures. Cette situation peut survenir parce qu'ils sont membres d'un groupe ayant immigré dans un autre pays, parce qu'une autre culture a pris le pas sur celle de leur pays ou parce qu'ils sont temporairement dans un autre pays pour faire leurs études, en tant que réfugiés ou en tant que touristes. Quelle que soit la raison, si deux cultures se retrouvent en contact direct pour des sujets, leurs traditions et leurs caractéristiques psychologiques en seront changées. Ce processus s'appelle **l'acculturation.** Le processus d'acculturation est soumis aux types de contact : les effets seront vraisemblablement différents si une personne immigre, à la recherche d'une vie meilleure, ou si le pays de cette personne vient d'être envahi par une puissance

conquérante, ou encore si le sujet vient d'être kidnappé et réduit en esclavage (Berry, 1990).

Lorsque les personnes immigrent vers une nouvelle culture, elles font l'expérience d'une discontinuité entre leurs attentes culturelles appartenant à leur culture d'origine, et celles de leur nouvelle culture. Ceci peut être stressant et peut conduire à ressentir un « choc culturel ». Des rencontres manquées entre des attentes culturelles anciennes et de nouvelles pratiques culturelles pourraient bien être courantes. Il y a des années, alors que (en tant qu'américaine) j'attendais qu'une employée de magasin en Angleterre mette mon achat, une boîte de détergent, dans un sac, il m'apparut soudain clairement que cette employée s'attendait à ce que je l'emporte simplement sans qu'on me l'enveloppe. Conduite compréhensible, mais choc culturel pour moi. Les rencontres manquées peuvent être de loin plus pénibles, cependant. Un étudiant japonais aux États-Unis fut frappé à mort alors qu'il essayait, par accident, de pénétrer dans la mauvaise maison pour une soirée d'Halloween, ne comprenant pas (en raison de la langue et de la culture tout à la fois) que les réactions des habitants manifestaient de la peur.

À travers le temps, les émigrants et leurs enfants ont habituellement changé de comportement et d'attentes, devenant plus ressemblants aux membres de leur nouvelle culture. Une personne japonaise plus acculturée mangera des hot-dogs au lieu de sushi et parlera l'anglais au lieu du japonais. Malheureusement, un Japonais américain plus acculturé est également plus susceptible d'avoir des crises cardiaques qu'un Japonais américain moins acculturé, se nourrissant de façon plus traditionnelle (Marmot & Syme, 1976, cité par Triandis et al., 1988). L'acculturation implique de renoncer à sa propre langue maternelle, de s'associer à des amis qui ne sont pas membres de son propre groupe culturel, de se nourrir avec des aliments typiques de la nouvelle culture plutôt que de sa culture d'origine et ainsi de suite (Suinn, Ahana et Khoo, 1992). Dans le passé, le « melting-pot » fut un modèle pressant les immigrants de renoncer aux vestiges de leur culture passée, y compris à leur langue et à leurs habitudes. (Ma mère déclare avoir été punie, lorsque, dans les années 1920 et les années 1930, elle parlait sa langue familiale, le finlandais à l'école dans le Minnesota.) Aujourd'hui, l'objectif du multiculturalisme a été adopté et les sujets sont pressés de conserver leur culture d'origine tout en y ajoutant la nouvelle.

Un individu peut acquérir une seconde culture de plus d'une façon. Teresa LaFromboise et ses collaborateurs distinguent cinq formes d'acquisition d'une seconde culture (LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993). Dans le *modèle de l'assimilation,* l'ancienne culture fait l'objet d'un renoncement alors que la nouvelle identité culturelle se forme. Historiquement, tel était le modèle du melting-pot à travers lequel de nombreux immigrants aux États-Unis renonçaient à leur langage et à leurs habitudes du « pays ancien », de façon à s'américaniser. Dans le *modèle de l'acculturation,* l'identification à la culture minoritaire demeure, en même temps que l'on assume la nouvelle culture. L'individu, bien qu'il apprenne à évoluer dans la nouvelle culture, demeure un membre identifiable de sa minorité. Ce type d'identification peut se produire chez un individu traité comme un citoyen de seconde catégorie. Dans le troisième modèle, le *modèle alternatif,* l'individu peut pleinement participer à deux cultures séparées, peut-être dans différentes situations. Au contraire de l'assimilation et de l'acculturation, le modèle alternatif ne prétend pas qu'une

culture possède un statut supérieur par rapport à une autre. Certaines tribus américaines indiennes ont reçu une éducation tribale traditionnelle dans les premières années de leurs études et une éducation anglo-américaine plus tard, de façon à fournir les deux expériences culturelles à leurs enfants. Le modèle *multiculturel* étend la notion de culture également valable à plus de deux ; elle rend ainsi particulièrement applicable ce modèle aux écoles, au cadre de travail et à d'autres milieux institutionnels dans lesquels différents groupes culturels interagissent. Une telle interaction est cependant susceptible de transformer les participants, plutôt qu'elle ne permet aux multiples cultures de coexister de manière inchangée, et le *modèle* final *fusionnel* décrit la formation d'une nouvelle culture partagée à travers l'interaction de différentes cultures en contact. Ce modèle fusionnel diffère du modèle du melting-pot dans le fait qu'il n'existe pas une seule culture considérée comme supérieure dans ce cadre ; chacune transforme l'autre. Bien que ces modèles puissent être distingués au plan théorique, les individus pourront expérimenter des éléments de plus d'un modèle. Lafromboise et ses collaborateurs estiment que le modèle alternatif coïncide mieux avec le résultat souhaitable d'une compétence biculturelle, dans laquelle deux cultures se trouvent respectées et connues sans disparaître avec le temps (comme c'est le cas dans le modèle multiculturel).

Ces modèles ne sont pas de simples matières universitaires, bien sûr. Historiquement, les cultures coloniales dominantes ont supprimé les cultures de naissance. Dans le passé, les natifs d'Amérique enfants étaient forcés par les Blancs de fréquenter des écoles qui ne permettaient pas le maintien de leur langue de naissance ni de leurs traditions, pratique que l'on a appelée « génocide culturel ». Ce modèle fut à l'occasion abandonné et davantage d'institutions aujourd'hui adoptent le modèle multiculturel.

Les différences culturelles peuvent exercer une influence plus grande dans certaines situations que dans d'autres. Les étudiants de collèges asiatiques et caucasiens aux États-Unis s'affirment à peu près également dans leur famille, mais ils adoptent une conduite différente avec les étrangers ; les Asiatiques font état de davantage d'angoisse et de sentiments de culpabilité (Zane et al., 1991). Ceci peut survenir parce qu'avec les étrangers, les Asiatiques américains expérimentent un conflit culturel. Hors de la maison, simultanément, leur héritage asiatique et leur culture dominante américaine entrent en compétition et réclament l'attention, alors que dans leurs familles, les étudiants asiatiques n'ont pas nécessairement besoin d'affronter les deux cultures. Le conflit qui existe entre les valeurs et les pratiques de deux cultures différentes produit souvent de l'angoisse (Sue, 1983).

Des études indiquent qu'il n'existe pas de rapport simple entre acculturation et équilibre. D'autres facteurs doivent être pris en compte, comme le statut économique. Pour les individus au statut socio-économique bas, l'acculturation est **associée à un conflit croissant et à des symptômes psychologiques ; pour ceux dont le statut socio-économique est élevé, l'acculturation s'associe avec un équilibre** sain (Moyerman & Forman, 1992). En plus des évaluations de l'équilibre, les tests de personnalité standard trouvent des différences entre membres d'une minorité ethnique moins acculturés à la culture dominante et ceux qui sont plus acculturés. Une étude a comparé les étudiants mexicains-américains ayant choisi de se soumettre à un test de personnalité (celui de Cattel 16PF) aussi bien en anglais qu'en espagnol, ce qui reflétait leur langue favorite et par implication leur degré d'acculturation à la culture américaine. Les deux groupes obtinrent des scores différents sur les diverses échelles et les sujets les plus acculturés (langue anglaise) apparurent plus semblables aux étudiants anglo-américains que le groupe parlant espagnol (Whitworth & Perry, 1990). Bien que la traduction du test ait pu être imparfaite, la signification vraisemblable de ce résultat est que l'acculturation influe sur la personnalité aussi bien que le langage et les autres conduites.

Pour de nombreux Européens américains, le processus d'acculturation fut suffisamment achevé parmi leurs ancêtres pour qu'ils n'aient pas besoin, à présent, de penser à eux-mêmes en termes d'ethnie, à moins qu'ils ne choisissent de le faire ; et ainsi, ils pourraient éprouver des difficultés à comprendre l'importance de l'identité ethnique pour les autres. Ce choix de l'oubli de l'ethnie et des unions intervenues dans le courant culturel dominant, n'est généralement pas valide pour ceux dont les ancêtres sont africains ou asiatiques.

Le genre

Depuis la petite enfance jusqu'à la fin de la vie, nous sommes confrontés à un monde qui nourrit différentes attentes vis-à-vis de nous, selon que nous sommes des hommes ou des femmes (Stern & Karraker, 1989). Des caractéristiques telles que la force, la volonté et la colère, sont davantage attendues des hommes alors que la délicatesse et le maternage devraient venir des femmes. Les attentes culturelles peuvent être construites sur des prédispositions biologiques existantes et les exagérer, bien que la confusion de l'attente biologique rende difficile de savoir exactement où finissent les effets biologiques et où commencent ceux de la socialisation. Les psychologues utilisent le terme de sexe pour évoquer les différences biologiques et le terme de **genre** pour évoquer les différences socialement déterminées entre hommes et femmes.

Les critiques féministes des théories psychologiques ont prétendu à une déviation masculine, dans la compréhension traditionnelle de la personnalité. Par rapport à ce que nous avons examiné auparavant, l'individualisme qui prédomine dans la culture occidentale ainsi que dans les modèles psychologiques de la personnalité et de la santé, est plus caractéristique des hommes ; les femmes ont une mentalité plus collective (Eagly, 1987b ; Triandis, 1990). La compréhension féministe est plus communicative et empathique, se fondant sur une définition du soi qui inclut les relations avec les autres. La compréhension traditionnelle (masculine) est plus objective et séparée des autres. Ne nous attendons-nous pas à ce que, lorsqu'elles quittent la maison pour la première fois, les étudiantes de collège maintiennent plus étroits les liens avec leur famille que les étudiants ne le font ? Différentes stratégies de recherche pourront aider ou masquer la compréhension des phénomènes tels que le genre.

Bien que le genre et la race/ethnie apparaissent sous forme de paragraphes séparés dans ce chapitre, on ne peut soigneusement catégoriser les personnes réelles. Le genre s'applique aux Blancs, aux Afro-Américains, aux Hispaniques et à d'autres de différentes façons (Greene, 1994a). Le fait d'être une femme constitue un phénomène différent et dépendant de la question de savoir si quelqu'un est un Afro-Américain ou un Blanc, un chrétien ou un juif, un Québécois ou un natif d'Amérique. De même, être un homme constitue une expérience différente soumise aux catégories ethniques. Malheureusement, la recherche sur les femmes

a souvent ignoré les femmes de couleur ou a traité ce vécu comme un problème secondaire (Reid & Kelly, 1994). Les femmes appartenant à des minorités sont confrontées au dilemme suivant : les images culturelles de la beauté sont fondées sur des traits appartenant à des Blancs. Les attentes comportementales séparent également les minorités de la majorité, pour les femmes. Là où les femmes blanches ont cherché à accéder de plus en plus au travail dans les récentes décennies, de nombreuses femmes minoritaires, qui avaient dû travailler pour subvenir à leurs besoins ainsi qu'à ceux de leur famille, n'ont pas trouvé que le travail fût un chemin de libération. En plus de la race et de l'ethnie, le genre est également soumis à des facteurs tels que la classe sociale et la génération (Stack, 1986).

Genre et culture

Freud pensait que le débat psychanalytique inauguré par lui sur le genre décrivait un modèle biologiquement déterminé et universel dans lequel les hommes étaient moralement plus en avance que les femmes, les femmes plus motivées par l'envie à l'égard des hommes. Des critiques ont prétendu que les idées de Freud étaient adéquates pour les seules sociétés patriarcales, fondées sur une tradition de pouvoir et de privilèges masculins. Freud décrit le développement masculin en se fondant sur l'hypothèse que les jeunes garçons éprouvent un sentiment de rivalité pour leur père et d'amour pour leur mère (conflit œdipien). Ce conflit, qui survient entre les âges de 3 et 5 ans, se résout de manière satisfaisante si le petit garçon se soumet à l'autorité de son père et accepte son rôle masculin en tant que modèle de ses propres aspirations et de sa propre éthique. Sans le patriarcat, Nancy Chodorow (1978) pense que le conflit freudien classique entre l'enfant mâle et son père pour obtenir l'amour de la mère ne surviendrait pas. Ce chercheur s'élève contre l'affirmation de Freud selon laquelle les différences sexuelles dans la personnalité sont innées. Au contraire, elle pense que le fait que les enfants soient élevés par les mères et que ces dernières soient les premières personnes qui s'occupent d'eux constitue le fait qui engendre les disparités entre les sexes. Comme elles sont du même sexe que la première personne qui s'est occupée d'elles, les petites filles conservent un sentiment de communication étroite et de relation avec autrui. Les petits garçons percevant qu'ils appartiennent à un sexe différent de celui de leur premier objet d'amour, luttent pour obtenir un sentiment d'autonomie, et leurs relations interpersonnelles se fondent sur un modèle de séparation. Comme la culture change et que les pères jouent un rôle plus important dans les soins donnés aux enfants durant les premières années de vie, ces disparités engendrées par la société entre les sexes devraient diminuer, si l'on en croit le schéma de Chodorow.

Au-delà de l'interprétation de Chodorow au sujet de la famille, d'autres chercheurs mettent en exergue que les différences de pouvoir en société engendrent des disparités entre les sexes, faisant que les hommes, plus puissants que les femmes, se considèrent comme plus distincts et plus indépendants et que les femmes, moins puissantes, accordent la priorité aux idées d'interdépendance et de collectivité sur le soi (Lykes, 1985). Le manque de pouvoir, plutôt que le fait d'être femme, est la source de cette sensibilité aux indications non verbales qui nous viennent des autres (Snodgrass, 1985 ; Tavris, 1991) : car par quel autre moyen pourrait-on affronter une personne plus puissante que soi ?

Les études transculturelles indiquent que le conflit œdipien se modifie suivant la culture. Dans la Chine traditionnelle, où les enfants mâles étaient dotés d'une valeur considérable et recevaient la plus grande indulgence de la part de leur mère, les petits garçons restaient étroitement attachés à leur mère plutôt que de risquer d'abandonner les soins maternels au père durant la période œdipienne (Dien, 1992). Un psychiatre en Inde rapporte que le complexe d'Œdipe est différent dans ce pays : il présente une crainte de rétorsion virile moins grande (castration) et le pouvoir de la mère y est plus apparent (Kakar, 1989). Dans la culture mexicaine-américaine, les enfants sont souvent élevés par plus d'une seule mère. Ceci diminue la rivalité du petit garçon avec son père pour obtenir l'amour maternel et transforme ainsi le conflit œdipien classique décrit par Freud ; de plus, la compréhension de la dynamique qui sous-tend la culture mexicaine-américaine exige que l'on considère les grand-mères, les oncles et tantes et les autres membres de la famille en dehors de la famille nucléaire (Segura & Pierce, 1993). Clairement, les premiers développements théoriques avancés par Freud comme universels varient, en fait, à travers les cultures.

Séparé ou relié : les différences selon les genres

De nombreux théoriciens ont décrit les hommes comme plus autonomes et indépendants et les femmes comme plus en relation aux autres (Lang-Takac & Osterweil, 1992). Dans les descriptions psychanalytiques, la plus grande aptitude à la séparation ou à l'autonomie des hommes est considérée comme la preuve de leur plus grande maturité psychologique. Cette position frappe les spécialistes du féminisme qui la considèrent comme faussée (Lerman, 1986b). Beaucoup d'entre eux ont décrit les relations interpersonnelles nouées par les femmes comme une force méritant un plus grand respect de la part des théoriciens et des thérapeutes en psychologie (Belenky et al., 1986 ; Gilligan, 1982 ; Jordan et al., 1991).

Carol Gilligan (1982) émit cette protestation dans le domaine de la morale. Elle aborda une théorie dominante considérant que les jugements moraux les plus élevés étaient fondés sur des principes abstraits et que les jugements moraux fondés sur des éléments interpersonnels étaient moins matures (Kohlberg, 1984). Ainsi, un principe tel que « la vie compte davantage que la propriété » pourrait servir à justifier le vol, alors qu'il s'agit du seul moyen par lequel on puisse obtenir un médicament pour sauver la vie de quelqu'un. Dans le modèle de Kohlberg, une décision fondée sur un principe logique est plus mature qu'une décision fondée sur la préoccupation des sentiments ou du bien-être des autres. C'est-à-dire que la pensée abstraite est plus élevée en valeur que l'émotion naissant entre les personnes. Gilligan a observé que les décisions des femmes en matière de morale mettent toujours l'accent sur des individus précis et non pas sur des principes abstraits. En outre, elle a affirmé que ces décisions ne sont pas inférieures aux décisions de principe des hommes ayant une haute valeur morale, ni moins matures non plus. Au cours de leur développement, les femmes suivent un chemin différent dans lequel les niveaux en matière de jugement moral impliquent la conscience des connexions établies parmi les individus et entre eux, ainsi que l'implication de leurs propres actions à l'égard des autres. Une telle manière de penser considérerait le dilemme du fait de voler un médicament pour sauver une vie en examinant les implications de ce comportement pour la personne sauvée, pour les membres de la famille de cette personne, pour le propriétaire

STRATÉGIES DE RECHERCHE

Les méthodes de recherches limitent-elles nos investigations ? Opportunité d'une diversité dans les méthodes

Comme nous l'avons vu dans les stratégies de recherche tout au long de ce livre, les chercheurs sont conscients du fait que la manière dont ils conduisent leurs investigations influent sur leurs découvertes. Ils prennent des précautions pour éviter les méthodes qui pourraient déformer leurs résultats ou conduire à des découvertes non fiables. Pourtant, est-il possible que les chercheurs négligent certains aspects de la personnalité parce que leurs méthodes seraient limitées ? Tel est le reproche de certains critiques. Les mêmes méthodes que l'on désigne pour contrôler les influences étrangères à nos évaluations, rétrécissent malheureusement aussi le champ de notre recherche. Peut-être devrions-nous, comme dans une chasse au trésor où l'on aurait une idée incomplète de l'endroit où le trésor pourrait se trouver, étendre nos efforts de façon un peu plus large.

De nombreux psychologues ayant écrit sur diverses populations, proposent d'étendre nos méthodes. Quelques critiques pensent que la compréhension des femmes nécessiterait d'adopter des *méthodes de recherche féministes* afin de compenser les approches traditionnelles qui négligent l'expérience féminine (Nielsen, 1990 ; Reinharz, 1992). Des considérations similaires s'appliquent à des groupes culturels ethniques et autres. Lorsque nous allons au-delà des échantillons constitués de façon prédominante par des sujets blancs, de classe moyenne, éduqués au collège (ou encore étudiants), échantillons le plus souvent directement disponibles, les questions des enquêtes ou les autres données testées par les chercheurs pourraient bien n'avoir aucune signification pour ceux que l'on teste. Comment transmettre cette perception à un sujet lorsqu'un chercheur a utilisé les seules questions à choix multiple et n'aperçoit qu'un seul point de données auquel on ait attribué un code et un score, pour représenter la personne participant à l'étude ? Comment un sujet dira-t-il que les questions sont sans intérêt, ou situées au-delà de sa propre expérience, qu'il soit homme ou femme ? Et parfois, comment un sujet tout à fait différent du chercheur lui-même parviendra-t-il seulement à s'insérer dans l'échantillon des sujets ?

Considérons une étude sur les causes de l'échec universitaire, choisie par un chercheur qui voudrait étudier la motivation de réussite et l'efficacité personnelle à l'université, afin de savoir comment prédire de façon satisfaisante les résultats au collège. Quelles seraient les questions à ne pas négliger ? Joe, dont la situation financière est trop serrée pour lui permettre d'acheter un livre jusqu'à la moitié du semestre, ne se voit jamais poser la question qui lui permettrait de le dire. Sally, qui a très peu dormi parce que sa meilleure amie vient à peine d'apprendre qu'elle a le SIDA et réclame son aide à Sally, n'est jamais interrogée sur ce problème. Michael prend des cours qui ne l'intéressent pas, parce qu'il s'est rangé à l'avis de ses stéréotypes raciaux qui l'ont conduit à croire qu'il n'avait aucun avenir en physique, sa vraie passion. Un chercheur qui n'a jamais manqué d'argent pour acheter des livres, qui n'a jamais été le soutien affectif d'un ami dans l'angoisse, ou qui n'a jamais été la cible d'une discrimination raciale, ne sera pas capable de penser à ces problèmes en étudiant la motivation universitaire. Le problème réside dans le fait que les théories du chercheur ainsi que ses présomptions sur les causes du comportement, guident le choix de ses questions et le schéma de sa recherche. Ses théories et ses présomptions pourraient limiter la découverte de vérités non anticipées. Lorsque le passé professionnel du chercheur et ses expériences de vie sont similaires à celles des sujets, ses négligences sont moins vraisemblables, parce que le chercheur se fonde sur des expériences similaires dans le choix de ses théories et de ses méthodes. Lorsque les sujets ont des passés différents et des expériences de vie diverses, cependant, le chercheur ne pourra pas anticiper ces découvertes et ne fournira pas au sujet les occasions de transmettre une information inattendue. Dans ce cas, l'utilisation de questionnaires à choix multiple, souvent préférés à cause de leur fiabilité fréquemment élevée, limite l'information obtenue. Des questions plus ouvertes pourraient offrir une information plus fournie.

Une stratégie évidente permettant d'améliorer cette situation consisterait à encourager les individus d'origines diverses à conduire la recherche psychologique. Est-ce suffisant ou les méthodes elles-mêmes limitent-elles aussi de possibles résultats ? Jusqu'où pouvons-nous étendre notre ouverture à une information non anticipée de la part des sujets, sans abandonner le principe de science ?

Voici quelques suggestions présentées par des chercheurs féministes qui s'appliquent à une série de problèmes situés au-delà du féminisme :

- Mettre l'accent sur l'expérience suggestive des individus.
- Étudier les descriptions en forme de narration des sujets. En leur donnant la liberté de transcrire leur expérience dans leurs propres mots, on obtient une information plus riche qu'en estimant l'expérience subjective en demandant aux individus de répondre à des catégories fournies par le chercheur (comme en estimant leurs sentiments sur une échelle à 7 points entre heureux et malheureux).
- Utiliser des méthodes qui ne manipulent pas les sujets afin de rassembler les données. Par exemple, ne pas placer les sujets dans des situations artificielles où leur comportement serait influencé par des conditions qu'ils ne rencontrent pas dans leur propre vie.
- Ne traitez pas le sujet comme un « objet » devant être étudié passivement. Reconnaissez que le sujet est en interaction avec le chercheur et avec le projet de recherche, et que l'effort d'être tranquillement « objectif » n'élimine pas cette interaction ; elle ne fait que changer sa forme. Bien sûr, les caractéristiques du chercheur (race, sexe et ainsi de suite) et son comportement, qu'il soit homme ou femme, joueront un rôle sur cette interaction.

Dans cette étude sur la personnalité humaine, l'usage d'une diversité de méthodes permet d'obtenir des résultats probants ; chaque méthode a ses limites, chaque méthode a ses potentialités.

du médicament et pour d'autres personnes qui pourraient en avoir été affectées. La théorie de Gilligan connut son impact le plus fort lorsqu'elle suggéra que les hommes et les femmes suivaient des chemins différents dans le développement de leurs idées morales et qu'on ne devrait pas évaluer les femmes en fonction d'un modèle plus approprié aux hommes.

Les thèses de Gilligan ont des supporters enthousiastes, qui les considèrent comme des réponses valables à la sous-estimation de la psychologie à l'égard du sens **des relations interpersonnelles manifesté par les femmes. Dans la réalité de la psychothérapie, cette vue féministe a entraîné certains observateurs à s'interroger sur** l'affirmation qui veut que les patients soient soutenus dans le but de devenir des individus plus autonomes et moins définis par rapport aux relations qu'ils entretiennent avec les autres. L'appel de Gilligan pour une estimation équitable du supposé modèle féminin, connaît cependant quelques oppositions même parmi les femmes. Marcia Westkott (1986,1989) pense que la rhétorique de l'interdépendance et des

relations rend plus difficile pour les femmes de reconnaître leurs propres bèsoins et leurs identités distinctes, tirant par conséquent en arrière, de cette façon, leur développement. En outre, certains chercheurs affirment que les protestations au sujet des différences sexuelles dans le jugement moral ont été acceptées trop rapidement étant donné la faible base de leur témoignage empirique (Lifton, 1985).

La séparation et l'autonomie sont-elles des manifestations de santé, ou s'agit-il là d'une représentation masculine déviée ? Devons-nous changer les femmes et les faire plus ressemblantes aux hommes ou bien changer les modèles psychologiques de santé afin de décrire les femmes telles qu'elles sont ? Si l'on met la rhétorique de côté, il y a des raisons de valoriser les qualités « masculines » dans les deux sexes. Lorsque les sujets sont soumis à l'Inventaire des Rôles Sexuels de Bem [Bem Sex Role Inventory, BSRI] par exemple, des scores élevés à l'échelle de masculinité sont associés à des évaluations de la santé mentale dans les deux sexes, comme nous l'avons brièvement rappelé.

Orientation du rôle sexuel

Avez-vous jamais remarqué que lorsque les personnes disent ce qu'elles attendent qu'une autre personne fasse, elles transmettent souvent un désir en même temps qu'une prédiction ? Lorsqu'un parent dit à son enfant « j'attends de toi que tu nettoies ta chambre », ou qu'un professeur dit « j'attends de vous que vous réussissiez mieux à cet examen », il existe une prescription dans ces paroles aussi bien qu'une prédiction. Les cultures, tout comme les individus, ont des attentes au sujet du comportement et ces attentes portent aussi sur la qualité de la demande. Les attentes culturelles qui dépendent de la position ou du statut d'une personne s'appellent des *rôles*. Les rôles familiers comportent ceux de l'étudiant, du professeur, de la mère ou du père et du coiffeur.

Les attentes qui dépendent du fait qu'une personne soit un homme ou une femme s'appellent attentes de **rôle sexuel** ou bien simplement rôles sexuels. La culture enseigne aux individus ce que les hommes et les femmes doivent prendre pour modèle. Voici certains messages traditionnels stéréotypés : « Les garçons ne doivent pas pleurer », « les filles doivent être modestes », « les garçons doivent être forts », « les filles doivent prendre soin des autres » ; c'est à partir de ce type de messages que l'on enseigne au garçon à être fort et sans émotion et à la fille à être modeste et maternante.

Les attentes au sujet des hommes et des femmes ne sont pas les mêmes dans toutes les cultures. Vous pouvez être d'accord ou non sur le fait que les femmes soient plus maternantes et les hommes plus indépendants, mais il s'agit d'attentes communes sur le rôle sexuel. Les hommes et les femmes doivent coïncider avec des rôles et sont jugés plus durement lorsqu'ils ne le font pas. Bien qu'il existe des différences dans le degré de différenciation du rôle sexuel d'une culture à une autre, on accorde des positions de plus grand pouvoir et de responsabilité dans le monde entier aux hommes, dans leurs relations à autrui hors de la famille (Spence & Helmreich, 1978). Les rôles sociaux qu'hommes et femmes occupent dans leur culture favorisent l'attente selon laquelle les femmes auront un sens communautaire plus poussé et seront davantage en relation avec les autres, comme elles le sont avec les membres de leur famille dont elles s'occupent ; les hommes, pour leur part, seront plus autonomes, comme ils le sont souvent par rapport à leur famille lorsqu'ils la quittent chaque jour pour aller au travail.

Alice Eagly considère ces différentes attributions des hommes et des femmes (c'est-à-dire la division du travail dans la famille et au travail) comme la cause de différentes attentes des autres et de diverses convictions, comme de divers talents chez l'individu. Ces attentes et ces talents rapportés au sexe ainsi que ces croyances, engendrent à leur tour des différences selon les sexes dans le comportement social. L'épouse traditionnelle s'occupant de la maison était censée se montrer disponible pour préparer des cookies lors des collectes de fonds scolaires et conduire les enfants à leur leçon de musique ; elle se jugeait et elle était jugée par les autres à la qualité de sa cuisine et à l'apparence de sa maison et de ses enfants. Les hommes, quant à eux, étaient censés montrer leurs talents sur les plans financiers et dans les activités hors de la maison comme les activités politiques. À leur tour, ces attentes extérieures, ces croyances et ces talents intérieurs contribuent aux différences entre les sexes dans le comportement social : une qualité de soin plus grande et une sensibilité affective souvent observées chez les femmes ainsi qu'une plus grande domination chez les hommes (Eagly & Wood, 1991). Les idées d'Eagly présentent son **modèle de rôle social** de comportement. Selon Eagly (1987b) et son analyse du rôle social, nous devrions reconnaître l'impact de ces attentes culturelles sur le comportement. Autrement, nous risquons de tirer de fausses conclusions sur l'origine de ces différences et leur attribuer des causes biologiques de façon inévitable.

Pour soutenir cette interprétation du rôle, par opposition à une interprétation biologique, Eagly se fonde sur des méta-analyses (recensements statistiques de nombreuses études) qui examinent les schémas généraux des différences sexuelles. Ces études montrent de plus grandes différences selon le sexe dans des situations qui accentuent les différences entre eux. Les hommes sont supposés être courageux, par exemple, et dans les situations où ils sont confrontés à des étrangers dans le besoin, les hommes sont plus serviables que les femmes. Lorsque le courage n'est pas en cause – par exemple, dans le fait d'aider les membres de la famille – les hommes ne sont pas plus serviables. Des rôles autres que ceux déterminés par le genre influencent aussi le comportement. Ainsi, lorsque les chefs d'entreprise participent aux études sur le style de leadership, hommes et femmes sont identiques ; le style de leadership est déterminé par le rôle professionnel et non pas par le genre. En revanche, dans les expérimentations de laboratoire qui étudient le style de leadership parmi les sujets étudiants, on constate de grandes différences entre les sexes. Les femmes montrent une orientation interpersonnelle élevée, se préoccupant des pensées des autres et des relations interpersonnelles ; les hommes montrent une orientation haute vers leurs tâches, se concentrant sur leur travail au lieu de se préoccuper des autres. Les étudiants ne sont pas réellement des hommes d'affaires et dans le cadre artificiel et ambigu du laboratoire, ils ont peu d'indications sur la manière de se conduire. À cause de cette lacune, leurs rôles préexistants suivant le genre sont plus prévalents et les différences en fonction du sexe en ressortent ainsi magnifiées (Eagly & Johnson, 1990 ; Eagly & Wood, 1991).

Qu'il en soit conscient ou non, l'individu juge souvent différemment le comportement suivant qu'il implique un homme ou une femme. On attend généralement davantage les pleurs des filles et on les tolère, alors que les larmes chez les garçons les exposeraient à se faire traiter de poules mouillées. On attend également des femmes qu'elles soient plus maternantes à l'égard des besoins des autres. La vantardise et l'effort pour atteindre des objectifs individuels, pour lesquels une femme se ferait critiquer comme centrée sur elle-même, sont tolérés

et même applaudis chez un homme. Nous connaissons tous, cependant, des individus qui ont résisté à ces messages sur le rôle sexuel ; la société change et adresse moins d'injonctions stéréotypées. Comment pourrions-nous évaluer l'acceptation ou le rejet par les individus de ces rôles sexuels en société ?

Orientation du rôle sexuel à la Bem* : masculin, féminin, androgyne L'acceptation ou le rejet par une personne des messages sur le rôle sexuel dans sa culture s'appellent **orientation du rôle sexuel.** Nous pouvons accepter les rôles sexuels féminins ou masculins traditionnels, nous pouvons les rejeter ou les combiner. On a conduit la plus grande partie de la recherche sur l'orientation du rôle sexuel en utilisant des instruments créés aux États-Unis. Ces instruments peuvent ne pas s'appliquer au monde entier. Cependant, cette limitation s'applique à la plus grande partie de la recherche psychologique et, aussi longtemps que nous reconnaissons que les effets culturels du genre peuvent être différents dans diverses cultures nationales et ethniques, les leçons de cette recherche seront éclairantes.

L'instrument le plus largement utilisé pour évaluer l'orientation du rôle sexuel a été créé par Sandra Bem (1974). Le BSRI demande au sujet d'indiquer, sur une échelle d'estimation à 7 points, de quelle manière les adjectifs portés sur une liste les décrivent le mieux. Un tiers des adjectifs a été sélectionné parce que dans des manipulations précédant le test, ces derniers ont présenté des traits plus souhaitables socialement pour les hommes ; un autre tiers parce qu'ils présentaient des traits plus souhaitables pour les femmes (ce test a été fondé sur les estimations d'étudiants de Californie en 1973). Pour éviter que les sujets ne devinent l'intention présente dans le test, un dernier tiers d'adjectifs fut choisi parce qu'il présentait des traits également souhaitables pour les deux sexes.

On établit séparément les scores des échelles masculines et féminines : au moyen de l'ordinateur, on calcule la mesure dans laquelle chaque série d'adjectifs est semblable aux autodescriptions des sujets eux-mêmes. On considère une personne comme masculine si son score à la masculinité est relativement élevé par rapport au score de féminité ; on la considère comme féminine si l'inverse est vrai. Si les deux scores sont relativement élevés, on appelle cette personne **androgyne**, ce qui indique qu'il(elle) possède un répertoire plus large de traits disponibles et qu'il(elle) est probablement capable de tirer de ce répertoire les moyens les plus adaptés pour se comporter dans chaque situation où il(elle) se trouve. Enfin, les personnes qui obtiennent des scores bas aussi bien en masculinité qu'en féminité sont appelées « indifférenciées » (Bem, 1977) (fig. 13-1).

La recherche à l'aide du BSRI a fait état de nombreuses différences en rapport avec l'orientation du rôle sexuel. Les étudiants androgynes montrent moins de solitude et davantage de satisfactions dans leurs amitiés que les autres étudiants (Jones, Bloys & Wood, 1990). Les étudiants androgynes préfèrent les mariages égalitaires aux mariages traditionnels (Pursell, Banikiotes & Sebastian, 1981), et ils ont des conduites plus libérales dans le domaine de l'expression sexuelle (Johnson, 1989). Les étudiants mâles qui sont androgynes se déclarent plus à l'aise aux situations d'échéance, comparés aux étudiants mâles identifiés comme masculins ou indifférenciés ; cette situation est probablement due au fait que l'échelle de féminité a mis en relief leurs talents d'expression sociale (Quackenbush, 1990). Les étudiantes de collège, identifiées comme hautement féminines, sont plus enclines à exprimer et à désirer de l'affection, alors que celles qui

* N.d.T. : « à la Bem », en français, dans le texte américain.

	Masculinité élevée Agressif Ambitieux Analytique Dominant Individualiste Indépendant	**Masculinité basse**
Féminité élevée Affectueuse Gaie Puérile Montrant de la compassion Gentille Chaleureuse	ANDROGYNE	FÉMININ
Féminité basse	MASCULIN	INDIFFÉRENCIÉ

FIGURE 13-1 *Quatre types d'orientations sur le rôle sexuel, avec des exemples d'adjectifs tirés de l'Inventaire des Rôles Sexuels de Bem.*

présentent une masculinité élevée veulent prendre le contrôle de la situation dans les relations interpersonnelles (Johnson & Brems, 1989).

Les rôles sexuels influent sur les relations après le mariage également. Les individus androgynes mariés abordent le conflit conjugal de façon plus constructive (Yelsma & Brown, 1985). Différentes études rendent compte d'une satisfaction conjugale plus élevée lorsque les partenaires sont androgynes (Davidson & Sollie, 1987). Parfois, l'orientation du rôle sexuel, lorsqu'elle est féminine aussi bien qu'androgyne, s'associe également avec la satisfaction, peut-être lorsque les relations interpersonnelles sont de qualité (compassion, loyauté, etc.) et que ces qualités ont été dépistées par l'échelle de féminité (Kalin & Lloyd, 1985 ; Kurdek & Schmitt, 1986). Les individus masculins, aussi bien hommes que femmes, déclarent fonctionner de façon plus satisfaisante au plan sexuel et avoir moins de problèmes sexuels (Obstfeld, Lupfer & Lupfer, 1985).

On a proposé un certain nombre de modifications à la conceptualisation de Bem. Certains de ces changements étendent et affinent l'idée de masculinité et de féminité, alors que d'autres mettent en cause l'affirmation centrale selon laquelle le genre constituerait le problème fondamental. En affinant l'idée que masculinité et féminité sont des concepts généraux qui s'appliquent à de nombreux domaines de la vie, certains chercheurs ont estimé que nous devrions considérer l'orientation du genre dans des domaines spécifiques de la vie. Une femme pourra se montrer très traditionnelle avec les autres, par exemple, mais

« masculine » dans la conduite de sa carrière en temps que physicien nucléaire. Cette approche laisse penser que les chercheurs devraient évaluer la masculinité et la féminité séparément, selon les contenus des différents domaines comme à la maison ou au travail (Chusmir & Koberg, 1990).

Le modèle du rôle sexuel de Bem ne comporte que deux facteurs, les facteurs féminin et masculin. Selon un modèle alternatif, on aurait cinq dimensions de plus que les deux proposées par Bem (et rebaptisées Dominant et Soutenant). Les cinq nouvelles dimensions sont Intérêts esthétiques, Intérêts Mécaniques, Conventions féminines, Angoisse, Conventions masculines (Bernard & Wood, 1990). Fondamentalement, un tel modèle oppose un défi au modèle à deux facteurs et nous le fait considérer comme trop simple. Comme nous l'avons appris, en examinant les différents modèles de traits variables de la personnalité (voir chapitre 3), cependant, la question de savoir combien de facteurs existent réellement réduit le choix entre un petit nombre de facteurs étendus et un plus grand nombre de facteurs spécifiques. Chacun des choix semble raisonnable, suivant les buts de la recherche.

Sous un autre label : traits pratiques et expressifs On est justifié à noter une personne maternante « féminine » et une personne qui s'affirme « masculine », parce qu'il s'agit là de significations culturelles communément acceptées des rôles masculins et féminins. Il serait plus précis, pourtant, de décrire ces comportements plus directement et de réserver l'emploi des termes tels que masculin et féminin reliés aux rôles, aux cas où nous savons que le comportement d'une personne est motivé pour s'accorder à l'image sociale d'un homme ou d'une femme. Une personne maternante peut tout simplement se préoccuper de quelqu'un d'autre et n'avoir aucune pensée particulière en rapport avec la féminité. Une personne qui s'affirme peut être simplement en train d'accomplir une tâche, en dehors de toute manifestation de masculinité.

Janet Spence et Robert Helmreich (1978) ont imaginé un Questionnaire d'Attributs Personnels [Personal Attributes Questionnaire, PAQ] afin d'évaluer l'orientation du rôle sexuel à partir de l'idée que la masculinité met l'accent sur le comportement pratique et la féminité sur le comportement expressif et tourné vers la communauté. Comme pour l'évaluation de Bem, on établit les scores de masculinité et de féminité et l'on peut, grâce à ce test, classer les individus en Masculin, Féminin, Androgyne ou Indifférencié. Bien que similaire au BSRI, ce test en diffère par sa conception : on n'a pas conçu les items masculins et féminins comme plus souhaitables pour chacun des deux sexes mais simplement plus communs pour l'un que pour l'autre.

Les étudiants androgynes au test de PAQ ont des scores moins élevés au trait de Névrose et plus élevés aux traits d'Extraversion, Ouverture, Caractère agréable et Caractère consciencieux à l'Inventaire de Personnalité NEO (Ramanaiah & Detwiler, 1992). Il est clair que les rôles qui sont fonction du genre sont liés aux traits majeurs de la personnalité (fig. 13-2).

Théorie du schéma des genres

Nous possédons des concepts cognitifs appelés schémas, au sujet de nombreuses catégories sociales importantes comprenant le genre. Les schémas guident nos perceptions lorsque nous abordons des informations nouvelles et que nous voulons les insérer dans ces catégories existantes. Les schémas pourront décrire

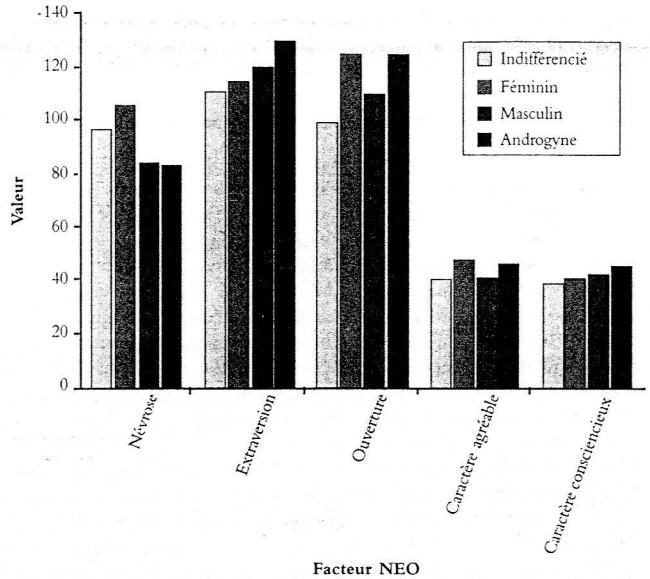


FIGURE 13-2 *Valeur des rôles sexuels des groupes au NEO. (Adapté de Ramanaiah & Detwiler, 1992, p. 1217.)*

des événements (comme un premier rendez-vous) ou des catégories d'individus (comme une star du rock ou un bibliothécaire). Comme les schémas peuvent être trop généralisés et stéréotypés, nous ne pourrions donner un sens à tout ce dont nous faisons l'expérience sans élire quelques catégories prioritaires. Sandra Bem (1984) propose, dans sa **théorie du schéma des genres,** que les catégories « hommes » et « femmes » soient plus saillantes dans les processus cognitifs des individus et représentent davantage des facteurs d'organisation de notre pensée sur nous-mêmes et sur l'univers social.

Le fait de traiter l'information sociale à l'aide de schémas usant de prototypes constitue simplement notre façon de travailler dans le domaine cognitif. Nos conduites culturelles et sociales déterminent le fait que le genre soit un schéma important, aussi bien que le contenu spécifique de nos schémas de genres. Les schémas de genres sont très tôt acquis et centraux pour les perceptions des autres et de nous-mêmes. Sandra Bem pense que la société pourrait et devrait cesser d'insister sur le genre dans des contextes où ce dernier n'intervient pas. Est-il de quelque importance que la personne qui nous sert notre nourriture soit un homme ou une femme ?

En comparant les individus, on constate que certains sont plus accordés aux schémas de genres et d'autres moins motivés à diriger leur comportement selon ces schémas (Bem, 1987). L'information qui coïncide avec nos schémas de genres se traite de façon plus efficace lorsque nous nous en souvenons plus rapidement et de façon plus précise. Ainsi, les personnes masculines, selon le BSRI, se souviennent davantage d'adjectifs sur l'échelle masculine lorsqu'on les soumet à un test de mémoire improvisé. Inversement, les personnes féminines se souviennent davantage des adjectifs féminins. On retrouve des résultats similaires lorsque

l'on teste la mémoire du comportement masculin ou féminin, tel que le fait de repasser ou de réparer une radio (Markus et al., 1982 ; Ruble & Stangor, 1986).

Rôle suivant le genre et bien-être psychologique

Les statistiques montrent que les femmes souffrent de dépression plus souvent que les hommes (Lewis, 1985). La biologie en est-elle la cause ou se pourrait-il qu'un élément en rapport avec le rôle social des femmes produise ce résultat ? Les témoignages se portent en faveur de l'interprétation sur le rôle social (Rosario et al., 1988). Ravenna Helson & James Picano (1990) interrogent directement : « le rôle traditionnel de la femme est-il mauvais pour elles ? » et concluent qu'il l'est. Parmi les femmes de 21 ans étudiant au collège, testées dans les années 1950, les choix de rôles traditionnels (devenir une maîtresse de maison sans travail à plein temps au dehors) étaient associé au bien-être ; mais ces mêmes femmes montraient une santé physique et psychologique déclinante à l'âge de 43 ans. Les femmes qui essayèrent de réussir les deux – travail et famille – purent jouir d'une meilleure santé psychologique bien que la lutte pour accomplir ces rôles les ait beaucoup fatiguées. Les chercheurs font remarquer que seule une étude longitudinale pouvait obtenir un tel résultat. À l'âge de 21 ans, on ne pouvait soupçonner les effets contraires des choix de rôles traditionnels qui émergeraient pour ces femmes, deux décennies plus tard. Nous devrions aussi garder à l'esprit que ces effets intervenus durant les années 1960 ou 1970 peuvent correspondre ou non à ce que les femmes pourraient vivre en d'autres périodes de l'histoire.

On ne trouve pas d'autres témoignages prétendant que la féminité ne conduit pas à de hauts niveaux de bien-être psychologique. Les femmes d'âge moyen et déprimées, selon une étude particulière, obtiennent des scores plus élevés en féminité au BSRI qu'un groupe non déprimé (Tinsley, Sullivan-Guest & McGuire, 1984). Selon d'autres études, la présence ou l'absence de ce qui a été labellisé masculinité est probablement plus important que la présence ou l'absence de féminité dans la survenue de la dépression et la baisse du bien-être (Bassoff & Glass, 1982). Les sujets masculins, aussi bien hommes que femmes, selon les résultats, possèdent un meilleur équilibre personnel et des niveaux plus bas de dépression que les sujets féminins (Elpern & Karp, 1984 ; Harris & Schwab, 1990 ; Markstrom-Adams, 1989 ; Nezu, Nezu & Peterson, 1986 ; Rendely, Holmstrom & Karp, 1984 ; Welkowitz, Lish & Bond, 1985 ; Whitley, 1984). Une des raisons pour lesquelles la dépression et l'angoisse sont plus basses chez les individus masculins réside dans le fait qu'ils ont plus souvent recours à des techniques d'affrontement efficaces, centrées sur le problème (Brooks, Morgan & Scherer, 1990 ; Long, 1990 ; Nezu & Nezu, 1987).

Les événements de la vie sont de plus forts prédicteurs de dépression que le rôle sexuel (Stoppard & Paisley, 1987). L'âge entre aussi en compte. Une étude comparant les hommes et les femmes au travail à différents âges découvre que l'effet positif de l'orientation du rôle sexuel masculin sur la satisfaction dans la vie est plus fort parmi les adultes âgés (Blanchard-Fields & Friedt, 1988). Les conduites en fonction du rôle sexuel peuvent faciliter ou contraindre la capacité d'une personne à trouver satisfaction à travers la réussite au travail.

La réussite

La réussite hors de la maison peut engendrer un conflit chez les femmes de mentalité traditionnelle. Ce conflit peut se refléter dans la sous-estimation par ces femmes de leurs compétences dans leur carrière, comparé à la perception plus haute de la compétence chez les hommes (Poole & Evans, 1989). La masculinité psychologique pourrait aider les femmes à mobiliser leur potentiel de réussite (Taylor & Hall, 1982). Aussi bien les femmes que les hommes dont les scores sont élevés en masculinité, comme on l'estime par le test de PAQ, ont des scores élevés aux tendances à la Maîtrise et à la Compétitivité sur un questionnaire d'évaluation mesurant l'orientation vers le travail et la famille (Adams, Priest & Prince, 1985).

Les messages culturels sur le rôle sexuel peuvent entamer la réussite chez certaines femmes. Le succès peut se manifester sous de nombreuses formes. Les traits féminins traditionnels d'obéissance et de complaisance peuvent favoriser les bonnes notations au travail à l'école, mais n'aident en rien à produire une réussite plus affirmée, souvent requise pour réussir après l'école. Ceci pourrait expliquer pourquoi les femmes réussissent souvent relativement bien à l'école mais n'ont pas de taux de succès comparables ensuite (Mickelson, 1989). Le succès obtenu dans le fait d'accomplir une tâche demandée est un succès de nature plus féminine que celui qui provient de l'ambition affirmée. Parmi les professeurs de collège, le fait d'être publié dans des journaux professionnels est estimé comme plus masculin que féminin (Wiley & Crittenden, 1992). Les femmes qui s'efforcent d'obtenir une telle réussite peuvent faire l'expérience d'une sorte de conflit entre réussite et féminité, résultat logique puisqu'il se tient derrière une tendance à la peur de réussir (sujet débattu au chapitre 7). Selon une étude, les femmes masculines obtiennent des scores particulièrement élevés à la peur de réussir, probablement parce qu'elles éprouvent un conflit entre leurs efforts pour réussir et les pressions qu'exercent le rôle féminin sur leur for intérieur. Les femmes androgynes, dont nous attendrions qu'elles aient intégré les conflits potentiels entre masculinité et féminité, ont obtenu des scores plus bas à la peur de réussir (Major, 1979). Selon une étude publiée, cet effet fut confirmé sur un échantillon d'hommes et de femmes australiens : l'orientation du rôle sexuel était un meilleur prédicteur de la peur de réussir que ne l'était le genre (Davis, Ray & Burt, 1987).

Il est aussi largement admis que les autres sous-estiment la réussite chez les femmes, croyance appuyée par une étude classique très souvent citée. Dans cette étude, Philip Goldberg (1968) a constaté que le même article pouvait être jugé moins favorablement si l'on déclarait aux sujets qu'il avait été écrit par une femme (Joan McKay) que si on leur disait que l'auteur était un homme (John McKay). D'autres études ont cependant montré que cette sous-estimation déviée de la réussite des femmes n'était pas très importante, spécialement si les juges recevaient une information adéquate et s'ils étaient compétents dans le domaine où ils portaient des jugements (Swim et al., 1989 ; Top, 1991). Les femmes sous-estiment réellement, cependant, leurs propres capacités à obtenir des succès. Relativement aux hommes, les femmes attribuent leurs succès à davantage d'efforts et de chance et moins à leurs aptitudes (Levine, Gillman & Reis, 1982).

Masculin et féminin : dans quelle culture ?

Les conceptions sur ce qui est souhaitable pour les hommes et pour les femmes varient à travers les cultures et peuvent changer. En Inde et en Malaisie, cultures tout à fait différentes de celle des États-Unis (où le BSRI a été mis en application), des chercheurs déclarent que les étudiants ne sont pas d'accord avec les estimations américaines sur ce qui est souhaitable pour les deux sexes. Ces deux échantillons asiatiques classaient davantage de traits comme neutres plutôt que masculins ou féminins. Ils ne déplaçaient pas, cependant, de traits masculins vers les traits féminins ou vice versa leur réponse coïncidait avec les résultats des échantillons occidentaux selon lesquels les qualités pratiques sont vues comme plus désirables pour les hommes et les traits d'expression comme plus désirables pour les femmes. Les traits d'expression (l'altruisme, le fait de succomber, l'ardeur à vouloir consoler les peines) qui sont considérés comme féminins à l'Ouest sont, dans ces échantillons asiatiques, considérés comme désirables pour les deux sexes ; ce résultat coïncide avec les études transculturelles présentant davantage de préoccupations collectives interpersonnelles et moins d'indépendance en Asie qu'à l'Ouest. Également, au contraire des échantillons occidentaux, les traits interpersonnels féminins étaient tenus en haute estime à égalité avec les traits masculins pratiques dans ces cultures (Ward & Sethi, 1986).

Quelles que soient les explications brillantes que l'on puisse attribuer à ces différences selon le genre, il est clair que nous ne pouvons pas comprendre les différences entre hommes et femmes au seul niveau individuel. Nous devons prendre en considération le contexte social dans lequel la personne évolue et savoir quels messages sociaux sur les rôles appropriés aux genres guident et contraignent l'individu. Le genre doit être replacé dans son contexte et chaque autoperception de l'individu aussi bien que ses attentes et celles des autres, dans une situation donnée, sont pertinentes dans ce contexte (Deaux & Major, 1987). Lorsque nous décidons de rejoindre un club social particulier, de prendre un cours précis ou de nous engager dans l'un des milliers de comportements sociaux ou autres existants, ces attentes et ces autoperceptions entrent en action.

Implications de la culture en psychologie

Pour comprendre le comportement de quiconque, il nous faut être attentifs aux attentes sociales qui habitent une personne : attentes sur les rôles sexuels, sur les valeurs culturelles au sujet des conduites individualistes et collectives, le stock tout entier d'expériences modelées par le statut socio-économique et par le climat social de la période historique et du lieu où se trouve l'individu. Les différences de statut et de bien-être économique sont souvent entremêlées avec des différences raciales et ethniques. Cette confusion pourrait conduire de simples comparaisons entre les groupes à des erreurs. Lorsque les chercheurs prennent la précaution de contrôler le statut économique en comparant les groupes, les différences se trouvent souvent substantiellement réduites ou éliminées ; ceci indique qu'une grande partie de ce qui apparaît racial et ethnique dans ses effets, est due en réalité aux variations de situation financière et de statut (Kagitçibaşi & Berry, 1989). La conscience de l'impact de la culture sur la personnalité peut sensibiliser les théoriciens à leurs propres postulats culturels, de manière qu'ils puissent plus clairement différencier les déviations potentielles de leurs énoncés universels.

La culture influe sur le processus de la psychothérapie de plusieurs façons. D'un côté, les attentes apportées par le patient au thérapeute varient d'une culture à l'autre. En Asie et aux Philippines, les patients attendent davantage de directivité, d'autorité de leur thérapeute qu'en Occident (Church, 1987). Les hypothèses que l'on peut faire sur les témoignages de santé doivent également être examinées à la lumière des différences culturelles. L'importance de l'individualité et de la réussite varie d'une culture à l'autre ; et les thérapeutes formés dans des cultures individualistes doivent reconnaître que leur représentation des efforts individuels actifs ne constituent pas des normes universelles en matière de santé. Parfois, il est plus raisonnable d'accepter les données présentes telles qu'elles sont, sachant que des changements viennent des forces de la nature et pas forcément de l'individu, comme les natifs d'Amérique et d'Asie traditionnels le reconnaissent dans leurs perspectives. Lorsque l'origine du thérapeute est différente de celle du patient, on pourra surmonter l'ignorance des présupposés culturels du patient en fournissant au thérapeute une formation culturelle spécifique (Scott & Borodovsky, 1990).

Les études psychologiques des différences culturelles ont également le pouvoir de favoriser une meilleure compréhension des différents peuples à travers le monde. Ainsi, une étude sur le pouvoir et le contrôle a constaté des différences significatives parmi les cultures. Le comportement que les individus considèrent comme souhaitable à Singapour et en Inde tente de parvenir à ses objectifs en exerçant un pouvoir ; ces résultats, au Japon, en Allemagne et aux États-Unis, furent considérés comme des tentatives indésirables de domination et de contrôle sur les autres (Funkhouser, 1993). Se pourrait-il qu'une partie du ressentiment éprouvé à l'égard des autres nationalités soit causée par la mécompréhension des intentions des individus ? Ne nous permettons pas de penser, cependant, que la culture ne serait que ce qui nous différencie les uns des autres. La culture est ce qui fait de nous des êtres humains.

Les tendances dominantes d'un pays peuvent changer à travers le temps. Des enquêtes nationales montrent, par exemple, que la moyenne de la tendance au pouvoir chez les citoyens des États-Unis a augmenté entre 1957 et 1976 (Veroff et al., 1980). Les rôles des hommes ont changé aussi bien que ceux des femmes et les conflits de réussite – dont les évaluations ont montré qu'ils étaient sous-tendus par la peur de réussir – sont maintenant répartis également dans les deux sexes (Pedersen & Conlin, 1987). La presse populaire décrit aujourd'hui la génération X post-babyboomer comme moins loyale envers tel employeur particulier, plus préoccupée par le milieu et plus attachée à maintenir un équilibre entre le travail et la famille que ne le faisaient les précédentes générations. La recherche appuie cette caractérisation (Burke, 1994). Qui sait quelles seront les valeurs des générations à venir et de quelle façon leur monde exigera la révision de notre compréhension psychologique ?

LES POINTS À RETENIR

- La personnalité subit l'influence substantielle des convictions transmises socialement et des pratiques qui constituent la culture.

• La psychologie transculturelle étudie les similarités et les différences des différents groupes d'individus. La psychologie culturelle étudie les processus par lesquels la culture influe sur la personnalité.

• Les comparaisons établies entre les diverses nations montrent des différences dans les familles, dans l'éducation, dans la religion et dans les autres tâches sociales.

• Le concept japonais d'*amae* illustre que la dépendance est plus prévalente et acceptée dans cette culture qu'en Occident.

• Les cultures individualistes comme celle des États-Unis et de la plupart des pays occidentaux développés, mettent l'accent sur les objectifs individuels. Les cultures collectives comme celles que l'on trouve en Asie mettent l'accent sur les objectifs et le bien-être du groupe. Ces deux thèmes varient également à travers les groupes ethniques à l'intérieur d'une même culture.

• La race (variable biologique) et l'ethnicité (variable culturelle) sont liées à de nombreux phénomènes personnels comprenant la santé mentale et l'identité. Les études sur l'identité ethnique et l'acculturation mettent l'accent sur l'importance de la culture comme facteur de construction de l'image personnelle et de la personnalité.

• Le genre (les différences socialement déterminées entre hommes et femmes) influe sur la personnalité depuis le début de la vie et par la suite. On a beaucoup débattu l'affirmation selon laquelle les femmes priseraient davantage les relations entre individus alors que les hommes mettraient l'accent sur la séparation et l'individualité.

• Les rôles sociaux comprenant les rôles sexuels influent sur le comportement et la personnalité. À divers degrés, les individus acceptent les injonctions de leur culture sur le comportement approprié aux hommes et aux femmes (orientation du rôle sexuel).

• La théorie du schéma du genre insiste sur le genre : elle le considère comme un élément prévalent dans notre pensée sur nous-mêmes et sur l'univers social.

• Les rôles établis sur le genre peuvent favoriser des difficultés psychologiques et des conflits sur la réussite chez les femmes.

• Les effets du genre dépendent de la culture. Les effets de la culture sont prégnants et nous rendent conscients du fait que la plus grande partie de la personnalité peut changer à mesure que change la société.

GLOSSAIRE

Acculturation Changement dans les traditions et les caractéristiques psychologiques, qui est la conséquence d'un contact direct avec une autre culture.

Amae Mot japonais signifiant la dépendance telle qu'on l'exprime à l'intérieur de cette culture.

Androgyne Acceptation à la fois des traits associés au rôle masculin et des traits associés au rôle féminin.

Biculturel Identification avec deux groupes ethniques.

Collectif Description d'une culture dans laquelle les objectifs du groupe ainsi que son bien-être sont placés avant les intérêts individuels.

Culture Convictions et pratiques transmises socialement, influant sur notre comportement et notre personnalité.

Ethnie Héritage culturel partagé.

Genre Différence socialement déterminée entre hommes et femmes.

Identité ethnique Acceptation comme part du concept de soi, de la culture d'un groupe ethnique.

Individualiste Description d'une culture dans laquelle une personne est supposée placer ses objectifs personnels avant ceux du groupe.

Mode de rôle social Interprétation d'Alice Eagly sur le comportement, insistant sur les rôles, spécialement les rôles fonction des genres, que jouent les individus en société.

Orientation du rôle sexuel Acceptation ou rejet par une personne des messages culturels sur le rôle sexuel attribués aux comportements masculins et féminins.

Psychologie culturelle Champ de la psychologie qui étudie des processus par lesquels les pratiques culturelles et les traditions influent sur la personnalité et sur d'autres phénomènes psychologiques.

Psychologie transculturelle Champ de la psychologie qui compare les groupes ethniques et les cultures en examinant les similarités et les différences de fonctionnement psychologique dans ces différents groupes.

Race Groupe d'individus distincts par leur origine génétique, telle qu'elle résulte de l'histoire des unions dans une aire géographique donnée.

Rôle sexuel Attentes dérivées du fait d'être un homme ou une femme.

Théorie du schéma des genres Modèle de Sandra Bem, plaçant les catégories masculine et féminine au centre de la pensée des individus sur eux-mêmes et sur leur univers social.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Pensez-vous que le rôle de la culture dans la personnalité ait été examiné avec une objectivité scientifique suffisante, ou qu'on en ait fait un mauvais usage en tant qu'instrument de persuasion détourné à des fins politiques ?

2. Si vous avez eu l'occasion de connaître d'autres cultures que la vôtre, quelles impressions vous ont le plus personnellement frappés ? Pouvez-vous expliquer ces impressions en utilisant les concepts présents dans ce chapitre ?

3. Quelles pratiques culturelles, présentes dans votre propre culture, jugeriez-vous valables d'exporter à d'autres cultures ? D'un autre côté, quelle pratique culturelle estimez-vous devoir être changée, et comment ?

4. Pensez-vous que l'*amae* japonais puisse constituer un type d'interaction sociale également sain si on le compare au niveau bas de dépendance dans la plupart des cultures occidentales ; ou bien est-ce le témoignage d'un déficit développemental étendu au Japon ? Quelles preuves pourraient nous aider à démontrer une interprétation ou une autre, sur ce problème ?

5. D'après votre propre expérience, quels secteurs de la vie vous semblent les mieux pris en compte par l'individualisme ? Quels secteurs seraient davantage d'ordre collectif ?

6. Pensez-vous que les thérapeutes devraient avoir les mêmes origines culturelles que leurs patients ? Pourquoi ou pourquoi ne le devraient-ils pas ?

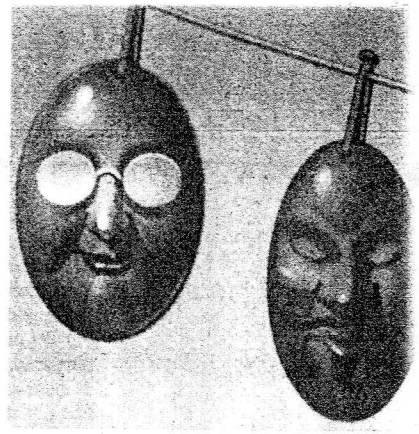
7. Avez-vous déjà éprouvé un choc culturel ou une surprise lorsque vous êtes entré en contact avec un peuple d'une culture différente de la vôtre ? Décrivez.

8. Pensez-vous que le multiculturalisme soit un modèle sain pour les peuples, aujourd'hui ?

9. Pensez-vous que dans votre culture, aujourd'hui, hommes et femmes subissent l'influence des rôles sexuels ? Devraient-ils subir cette influence ?

10. Existe-t-il des aspects culturels autres que ceux débattus dans ce chapitre, que vous souhaiteriez étudier (par exemple, le statut économique) ?

CHAPITRE 14



Conclusion

La compréhension de la personnalité d'un point de vue scientifique représente une tâche ardue, mais comme pour beaucoup de défis de la vie, le premier pas est le plus difficile. Après des centaines de milliers, peut-être des millions d'années sur cette planète, nous, êtres humains, avons commencé à penser scientifiquement notre être propre. Beaucoup de questions restent sans réponse : mais les réponses que nous avons trouvées provoquent notre excitation, comme les observations effectuées lors de nouvelles fouilles archéologiques ou les premières transmissions de témoignages venus de l'espace.

La recherche sur la personnalité a porté un éclairage considérable dans la plus personnelle des sciences. Il apparaît que nous avons confirmé la sagesse de certaines de nos convictions préscientifiques. L'importance de l'expérience précoce transmise par l'aphorisme « lorsque la branche se penche, l'arbre grandit » semble trouver sa preuve dans les découvertes au sujet de l'attachement précoce du petit enfant envers ses parents. Nous sommes parvenus à la conclusion que les relations avec les autres sont centrales dans notre personnalité humaine et que ces relations dépendent en partie de notre patrimoine génétique et en partie de la façon dont les autres sont entrés en relation avec nous, tôt dans notre vie. L'idée que les individus ne sont pas tous semblables et qu'ils répondent différemment à la même situation, se trouve également confirmée par les études des traits et des types de personnalité ; parce que nous nous observons les uns les autres très étroitement, nous exagérons les différences entre nous (comme les membres d'une famille semblent exagérer les différences entre frères et sœurs), mais il est certain que nous ne sommes pas interchangeables. Nous abordons la vie avec des motivations et des objectifs différents, que ces derniers proviennent de notre expérience précoce ou de nos anticipations sur le futur ; et c'est avec cette dynamique individuelle que nous nous élançons à travers la vie plutôt que nous ne serions poussés et contraints par des forces extérieures. C'est ce qui rend

la vie excitante mais qui complique certainement la tâche de ceux qui se voudraient des scientifiques de la personnalité, déjà hantés par la multitude d'influences qui environnent l'individu.

Une science de la personnalité ne saurait coïncider parfaitement avec des niveaux ordonnés d'interprétation, quelque part entre la biologie et la sociologie. Les individus sont soumis à des niveaux multiples d'influence et nous devons les combiner tous à l'intérieur de nos modes de compréhension de la personnalité. Nos prédispositions biologiques, qui se reflètent dans l'hérédité et le caractère, ont des effets mesurables tout au long de nos vies ; elles influencent le style de relations que nous établissons avec les autres et même nos attitudes à l'égard des problèmes sociaux conflictuels. À mesure que nous nous efforçons de rejoindre nos objectifs et que nous expérimentons victoires et frustrations, l'impact des expériences psychologiques peut être évalué grâce à des analyses physiologiques de notre sang et de notre salive. Il est sûr que le corps ne peut être ignoré si nous voulons comprendre la personnalité. À l'autre extrême, de plus hauts niveaux d'interprétation, en termes de culture et de société, doivent également figurer dans nos études. Les prédispositions biologiques ne s'expriment pas dans le vide mais se forment au hasard des occasions et des frustrations, des images et des aspirations transmises par la culture. La culture varie à travers le monde et change rapidement, ce qui complique encore notre tâche.

Entre ces micro- (biologiques) et ces macro- (culturels) niveaux, nous trouvons les niveaux plus traditionnellement « psychologiques » : le comportement et la connaissance. Nous serions dépassés, si nous voulions inclure tous les éléments biologiques et culturels dans nos études ; mais il nous faut prendre en compte ces facteurs qui influencent notre comportement, nos pensées et notre expérience subjective. Il nous faut considérer, par exemple, les hormones qui prédisent le comportement agressif et les gènes qui semblent être en rapport avec l'orientation sexuelle. Les styles culturels dans la manière d'élever les enfants et de les éduquer, la vie religieuse et la vie politique, appartiennent à notre étude de la personnalité, dans la mesure où ils nous aident à comprendre l'expérience individuelle et non pas seulement celle du groupe.

Les trois questions fondamentales : description, dynamique et développement

La complexité de son sujet et les liens indistincts qu'elle entretient avec les autres disciplines (comme la sociologie et la génétique) opposent des défis à cette jeune science, qui se débat avec quelques questions fondamentales de méthode et de théorie, afin d'organiser son savoir et de planifier son calendrier pour le futur. Les approches des autres sciences sont instructives à ce sujet. Dans le passé, les psychologues pensaient que la science exigeait un modèle totalement déterministe comme la physique de Newton. La physique moderne mentionne les particules subatomiques dont le comportement séparé n'est pas déterminant, bien que l'on puisse faire des prédictions sur ce comportement lorsqu'elles sont agrégées. Dans la personnalité également demeureront, sans aucun doute, des composantes non entièrement prédites ; mais cela ne devrait pas nous dissuader d'essayer de comprendre et de prédire la personnalité dans son entier. De petits changements dans

les particules subatomiques peuvent avoir des effets considérables, comme le montrent les armes nucléaires et les centrales électriques. À présent, la théorie du chaos a émergé de l'étude du climat, en tant que nouveau modèle scientifique. Cette théorie décrit une multitude de forces interagissant selon des voies complexes, montrant que des facteurs réduits peuvent parfois produire des résultats très amples ; ainsi, les ailes d'un papillon peuvent créer le seuil critique qui transformera les systèmes complexes du climat. Peut-être n'est-il pas possible, sauf rétrospectivement, de comprendre où ces forces subtiles mais puissantes se sont exprimées ; mais, au moins, nous possédons à présent un modèle scientifique qui commence à aborder la complexité de notre sujet. Au-delà de ces modèles physiques, lorsque l'on étudie les êtres humains, une complication s'ajoute : celle de la pensée consciente. Les pensées des individus, leurs convictions et leurs préférences ne peuvent pas être tenues à l'écart de nos modèles, et il n'existe pas de théorie dans les sciences physiques indiquant comment les y inclure.

Dans sa brève histoire en tant que science, la personnalité a fait naître de nombreuses théories mais aucune n'a été admise en tant que paradigme général pour le domaine. Quelques-unes, comme la psychanalyse de Freud, ont guidé les cliniciens dans des tentatives de thérapies artistiques-davantage-que-scientifiques ; mais les résultats ont été mitigés lorsqu'on les a soumises à une validation scientifique. D'autres théories, comme celles des types et des traits, sont construites sur les conceptions quotidiennes de la personnalité et posent quelques-unes de nos questions (comment classer les individus, par exemple) ; mais elles ne sont pas assez larges pour couvrir tous les problèmes que pose la personnalité. Les théories changent rapidement, au fur et à mesure que de nouveaux témoignages s'accumulent, et il nous reste de nombreuses cartes locales mais pas d'atlas. Les cartes locales peuvent bien convenir aux scientifiques qui se posent des questions spécifiques, mais ces cartes peuvent désorienter et submerger l'étudiant de la personnalité, voire le théoricien en quête d'intégration.

En l'absence d'un paradigme de compréhension généralement accepté qui pourrait organiser ce que nous savons déjà sur la personnalité et sur les directions d'enquêtes futures en un schéma cohérent, ce livre a adopté une organisation provisoire pour le domaine : il pose les problèmes que la théorie de la personnalité aura, en dernier lieu, à résoudre. Trois questions de fond traversent les frontières théoriques : la description, la dynamique et le développement de la personnalité.

Tout d'abord, nous posons la question de la *description* : quels concepts transmettent-ils les qualités des individus que nous cherchons à comprendre ? Comment pouvons-nous formuler le fait qu'une personne soit différente d'une autre, sans permettre à nos préconceptions de déformer nos observations ? Le langage ordinaire est-il adéquat et les individus peuvent-ils donner une indication digne de foi si nous savons ce que nous devons leur demander ? Comment comprendre les individus différents du courant de culture dominant, et dont les vies sont si complexes que les questionnaires ordinaires de recherche paraissent superficiels, lorsqu'on les leur applique ?

Deuxièmement, nous posons la question de la *dynamique* : qu'est-ce qui explique le fonctionnement de la personnalité dans des situations particulières ? Quelles forces, en nous-mêmes, nous lancent-elles dans l'action et produisent-elles détresse et symptômes, que les psychothérapeutes observent et que des théories cliniques et dérivées présentent, telle l'approche psychodynamique de Freud ? D'un autre côté, comment nous adapter, parfois avec succès, au stress et aux déceptions de la vie ? Comment pouvons-nous comprendre des individus

apparemment aux prises avec différents objectifs de leur propre initiative, comportant les traits de réussite, de pouvoir et d'amitié ? Les convictions que nous possédons sur le soi sont-elles la clé de ces questions humaines centrales ?

Enfin, nous posons la question du *développement* : comment la personnalité apparaît-elle et change-t-elle à travers le temps ? Quelles déterminations génétiques et biologiques forment-elles et contraignent-elle la personnalité dans sa formation ? Comment ces facteurs interagissent-ils avec l'expérience et les forces culturelles ? Quelles expériences infantiles devrions-nous prendre en considération pour comprendre et finalement pour gouverner la formation de la personnalité ? Comment les tâches sociales, telles que l'éducation, le travail et l'amour, influencent-elles notre développement et notre accomplissement de nous-mêmes ? Que pouvons-nous apprendre de la personnalité en comparant les nations, les groupes ethniques et les genres, et comment les mutations culturelles rapides dont nous avons tous été témoins, affectent-elles la personnalité ?

Description

Les êtres humains se sont décrits les uns les autres depuis beaucoup plus longtemps qu'existe une science de la personnalité ; aussi n'est-il pas surprenant que la personnalité dans sa description scientifique, s'appuie fortement sur la langue quotidienne. La force de ce legs est que nos descriptions quotidiennes impliquent un ensemble de concepts riches et complexes. Ses limites sont que nous nous appuyons depuis trop longtemps sur la perception des individus par eux-mêmes ; ce n'est pas décrire la personnalité comme une science le ferait.

Pour l'essentiel, l'évaluation de la personnalité a reposé sur des auto-évaluations demandant aux sujets de répondre à des questionnaires. En dépit du niveau d'analyse hautement sophistiqué de ces évaluations, elles sont limitées au point que certains aspects de la personnalité ne peuvent être couverts par cette méthode. Les individus manquent parfois d'intuition et déforment leur présentation d'eux-mêmes. L'étude de l'autoperception n'est qu'une facette du domaine de la personnalité et les auto-évaluations pourraient bien n'avoir qu'une valeur limitée, lorsque les chercheurs veulent spécialement étudier d'autres aspects du domaine comme les relations entre personnalités et santé mentale, ou l'impact de l'expérience infantile sur la personnalité adulte. Schéma de traits et de types de personnalité dérivent du langage ordinaire, comme les Cinq Grands facteurs de personnalité (Extraversion, Névrose, Caractère agréable, Caractère consciencieux et Ouverture) fournissent des évaluations fiables qui convergent avec les descriptions des autres par un individu et prédisent beaucoup des comportements d'une personne ; mais les chercheurs veulent aussi évaluer le comportement d'une manière directe.

La question fondamentale de la description de la personnalité n'est pas entièrement séparée des problèmes concernant sa dynamique et son développement. **Les individus ne diffèrent pas seulement dans la manière dont ils apparaissent à un moment donné mais aussi dans celle dont ils répondent aux situations et dans** la façon dont ils changent au cours de la vie. Si nous décrivons une personne comme conservatrice, par exemple, cette caractérisation devrait s'accorder à nos observations sur la manière dont la personne répondra aux situations (en conservant davantage ses gains à la loterie qu'une personne moins conservatrice, par exemple) et dont elle évoluera à travers le temps (en prenant des décisions conservatrices sur les problèmes différents que l'enfant, l'adulte et la personne âgée affrontent, dans des domaines tels que le danger physique et les décisions d'ordre sexuel et financier). Les descriptions sont, après tout, des constructions sociales (chapitre 1) et en reliant ces constructions à des situations dynamiques, à l'hérédité et au cours de la vie ou à d'autres problèmes du développement, nous pouvons nous assurer davantage qu'elles sont utiles et qu'elles peuvent permettre des prédictions valides. Autrement, comment pourrions-nous prétendre à une plus grande compétence que les descriptions quotidiennes de la personnalité ?

Si nous respectons la description de la personnalité, nous pourrons trouver que différents schémas sont nécessaires pour des objectifs différents. Les dimensions utilisées par les individus lorsqu'ils décrivent les autres dans la vie de tous les jours, comme le fait de raconter à nos amis à quoi nos parents ressemblent, ne seront pas nécessairement en accord avec l'ensemble optimal des dimensions capables de prédire le comportement, pour choisir les meilleures carrières ou d'autres rôles sociaux en fonction de différents individus, ou pour établir un diagnostic dans les problèmes d'équilibre psychologique. En outre, à mesure que nous en apprenons davantage sur les causes du comportement, il pourra sembler souhaitable de réviser nos schémas descriptifs afin de démêler des causes multiples. Par exemple, à mesure que les scientifiques en apprennent davantage sur les contributions biologiques et héréditaires à la formation de la personnalité, nous pourrons préférer des modèles descriptifs séparés, coïncidant avec chacune des dimensions de manière plus précise. Si nous trouvons que les individus aujourd'hui classés comme « introvertis », participent en fait de deux catégories, l'une correspondant à un modèle distinct physiologique hérité et l'autre dépourvu de ce modèle mais possédant une histoire traumatique dans son expérience, nous trouverons plus approprié de désigner ces deux groupes comme « introvertis ».

À mesure que les concepts deviennent plus complexes, nous aurons besoin d'utiliser un langage plus précis. Ainsi, parlant de « traits », il nous faudra reconnaître que les dimensions du sujet percevant ne correspondent pas nécessairement aux causes internes à l'individu. Nous devrons catégoriser les individus suivant la dimension du caractère consciencieux, par exemple, et cette dimension nous permettra peut-être de prédire quels individus accompliront des tâches à temps, sans entraînement. Ce résultat n'implique pas, cependant, que nous comprenions pourquoi certains sujets sont consciencieux et d'autres ne le sont pas. Une personne peut être consciencieuse en raison de son histoire infantile, si des parents taxés d'irresponsables avaient l'habitude de sanctionner son comportement : une autre peut être consciencieuse parce qu'elle voudra s'engager vers un objectif futur très désiré. Percevoir un sujet n'est pas le comprendre. Voici un autre exemple. Une personne « masculine » ou « féminine » pourra se trouver être ainsi parce qu'elle accepte les rôles de genre qui lui sont dévolus dans la société ; mais la rencontre entre les caractéristiques de la personne et les rôles suivant le genre ne prouvent pas que l'un cause l'autre. Des avancées théoriques seront nécessaires pour guider la recherche et nous indiquer des voies plus précises d'utilisation du langage, en tant que scientifiques.

La plupart des descriptions de la personnalité s'attachent à l'étude des différences entre individus (recherche nomothétique) ; mais, comme nous l'avons vu au chapitre 5, les études intensives des individus eux-mêmes (recherche idéographique) ont été également conduites dans les deux cadres thérapeutique et universitaire. Les approches idéographiques sont moins contraignantes, car elles demandent des évaluations comparables (comme les auto-évaluations) pour tous les sujets ; elles étudient également souvent des narrations permettant aux indi-

vidus testés de raconter des histoires attenantes à leur vie de façon pleinement détaillée. Il n'est pas suffisant de soutenir notre science à l'aide de prédictions statistiques impressionnantes ; nous souhaitons aussi mieux savoir si une personne particulière accomplira une tâche, commettra un crime et ainsi de suite. Une telle compréhension des individus représentera toujours un objectif quelque peu insaisissable en raison du grand nombre de variables entrant en jeu dans la prédiction. D'autre part, les idiosyncrasies de l'individu empêchent que ce que nous savons d'une personne nous aide à en comprendre une autre. L'objectif de compréhension des sujets aide cependant à définir un champ dans lequel les chercheurs de la personnalité ont besoin d'aller plus avant. Quels que soient les effets qui s'exercent sur les vies individuelles, depuis ceux des neurotransmetteurs sur l'humeur jusqu'aux défis que représente la perte d'un emploi, nous aurons du grain à moudre dans notre moulin théorique.

Dynamique

Nous pouvons décrire des voitures et des ordinateurs et disant quelle est leur apparence extérieure ; mais pour les comprendre réellement, nous devons les observer en pleine action. Comment une voiture emprunte-t-elle une rue ? Quel programme figure dans un ordinateur ? Qu'est-ce que chacun d'eux est capable de faire de façon parfaite et lequel risque un accident ? Les mêmes types de questions s'appliquent à la personnalité. Comment fonctionne-t-elle ? Quelle est sa dynamique ? Quelles sont les limites de son fonctionnement adaptatif ? Quelles sont les questions que pose la dynamique de la personnalité ?

En respectant la *dynamique* de la personnalité, nous essayons de comprendre la façon dont les individus fonctionnent. Nous ne composons pas des numéros sur des cadrans ou ne tournons pas des clés dans une serrure comme nous le ferions avec une machine ; mais les individus répondent effectivement à une série de situations variées au cours de leur vie ; les problèmes dynamiques se rapportent à ces réponses. Les individus sont complexes ; ils recherchent des objectifs et s'adaptent à des exigences situationnelles à la fois à des niveaux conscients et inconscients. Ces niveaux se combinent selon des voies complexes qui changent d'une situation à la suivante. Si nous comprenons ces processus, nous pouvons effectivement intervenir afin d'obtenir le résultat désiré. Comment pourrions-nous motiver un employé trop lent ou aider une personne à surmonter une tragédie personnelle ? Pensées et convictions personnelles (processus cognitifs) comptent dans de nombreuses interprétations dynamiques ; ainsi, une approche dynamique explorerait la description de son travail par l'employé ou le dilemme qui se pose à la personne stressée. Pour de nombreux théoriciens, les connaissances que l'on possède sur le soi sont des concepts clés expliquant les efforts et l'équilibre de l'individu ; c'est pourquoi nous demandons aux personnes de se décrire elles-mêmes, de décrire leurs aptitudes et leur soi futur tel qu'elles le souhaitent. De plus, l'affectivité joue un rôle central dans l'accroissement de notre compréhension en matière de dynamique personnelle, parce que l'émotion a des implications allant du niveau physiologique (avec son rapport à la santé et à la maladie) au niveau social (avec ses implications pour les perceptions et le comportement sociaux).

Beaucoup des thèmes dynamiques étudiés par les psychologues de la personnalité ont un rapport avec les tentatives fructueuses ou non des individus à

s'adapter aux exigences de la vie ; par conséquent, ils représentent un intérêt tout particulier pour les thérapeutes. En réalité, les thérapeutes, depuis Freud jusqu'à aujourd'hui, ont contribué, par beaucoup de leurs conceptions, à notre compréhension de la dynamique de la personnalité, puisqu'ils ont exploré les origines et les possibilités de soulagement des schémas de dysfonctionnement. Comme pour toutes les études de populations particulières, qu'il s'agisse de patients en thérapie ou d'étudiants de collège ou encore de Blancs de classe moyenne, nous ne pouvons affirmer que nos découvertes pourront être étendues à tous les groupes de population, jusqu'à ce que la preuve puisse être présentée pour soutenir une telle généralisation. À un niveau théorique large, peut-être sommes-nous semblables : nous poursuivons tous des objectifs, nous continuons plus ou moins effectivement à utiliser des méthodes d'affrontement adaptées, que nous avons apprises du passé. Lorsque nous en venons à des problèmes spécifiques, on trouve davantage de diversité : nous recherchons des objectifs différents et nous affrontons nos problèmes suivant des modes divers. Nous avons des conceptions de nous-mêmes différentes et différentes catégories de convictions sur ce que nous pouvons accomplir et sur ce que nous ne pouvons pas effectuer. Notre comportement et notre santé physique sont différents. Aussi nos études de la dynamique de la personnalité devront-elles insister aussi bien sur les différences entre individus que sur leurs similarités, suivant la spécificité ou la généralité de nos concepts et les situations dans lesquelles nous faisons des observations.

Développement

À la différence des ordinateurs et des voitures, les individus changent à travers le temps. Les questions que pose le *développement* de la personnalité concernent ces changements. Le temps apporte à la fois changement et continuité suivant le point de vue que vous adoptez. La recherche a fourni le témoignage d'une continuité immense à travers le temps, de telle sorte que des signes précoces de la personnalité adulte sont déjà observables dans l'enfance et, pour la forme du caractère, même dans la petite enfance. Les études de l'hérédité donnent des témoignages sur les effets du patrimoine génétique sur la personnalité, de loin plus importants que les théories de la personnalité ne l'ont traditionnellement anticipé, parce que la plupart des théoriciens majeurs avaient porté leur attention sur les interactions familiales et sur les expériences infantiles et au-delà.

Les contributions de l'hérédité et des facteurs physiologiques au développement fixent des lignes d'horizon (par exemple, dans les découvertes des influences génétiques sur l'homosexualité) ; mais l'impact de l'hérédité varie souvent en fonction du contexte social. Les chercheurs essaient maintenant de comprendre comment des prédispositions biologiques *interagissent* avec différentes expériences formant la personnalité. De nombreux gains pratiques dérivent de cette recherche ; ainsi, nous pouvons espérer apprendre comment influer sur le comportement des enfants afin qu'ils puissent donner la mesure de leurs talents potentiels et de leur intelligence, plutôt que de succomber à un comportement impulsif antisocial. Une partie des recherches porte sur la capacité des écoles à améliorer nos aperçus sur les personnalités à hauts risques ; qu'en est-il d'autres entreprises et institutions culturelles ?

Le contexte culturel revêt une importance immense pour notre espèce ; nous ne pouvons pas comprendre une personne sans comprendre la culture dans

laquelle vit cette personne. Simultanément, la culture fournit l'occasion à la personnalité de s'exprimer et contribue de manière significative à la formation de cette dernière. La culture influence la structure familiale et les messages précoces que nous recevons dans nos familles. Le développement, qui va de l'enfance au moment présent, définit nos tâches et nos soutiens culturels à l'école, dans le travail, dans le mariage, en politique, en religion et dans d'autres domaines. Malgré la multiplicité des formes culturelles et la rapidité du changement culturel qui complique énormément notre tâche, nous ne pouvons pas comprendre complètement la personnalité sans prendre en compte la culture. Aussi ceux qui étudient la personnalité doivent-ils demeurer en communication étroite avec les sociologues et les historiens aussi bien qu'avec les biologistes et les physiologistes.

Dans ses relations avec les autres champs, tels que la sociologie et l'histoire, la personnalité a des implications politiques évidentes. Cela nous aide à comprendre la personnalité des leaders politiques, leurs motivations, leurs réactions aux situations et la façon dont ils changent à travers le temps. D'autres implications politiques apparaissent lorsque l'on considère comment la personnalité subit l'influence des tâches sociales ainsi que des occasions rencontrées en société. Quelques observateurs pensent que le changement social renforcerait le développement de la personnalité chez les femmes dans les minorités ethniques et raciales et dans d'autres groupes démunis. L'idée que la personnalité serait influencée par le patrimoine génétique est matière à controverse, parce que les conduites sociales à l'égard des droits des homosexuels par rapport au crime et à d'autres comportements ont été fondées traditionnellement sur le postulat du choix et non pas de la détermination génétique. Même un comportement acquis possède des implications politiques : Qui contrôlera les modèles auxquels sont exposés les enfants ? Nous nous efforçons de conserver à notre champ d'étude sa neutralité politique : il nous faudra ou bien apprendre à voir dans un tunnel ou bien simplement dénier les implications politiques du domaine. Peut-être est-il utile de s'armer d'une longue-vue et de reconnaître que les compréhensions de la personnalité sont complexes et en mouvement perpétuel. Il ne devrait pas y avoir de grand fossé entre une simple découverte et une conclusion politique. Nous ne pouvons cependant pas prétendre être parfaitement objectifs non plus.

À mesure que nous en savons davantage sur les causes de la personnalité en étudiant son développement, nous devrons indubitablement réviser nos schémas descriptifs et nos énoncés dynamiques. En même temps, il nous faudra tenter d'autres approches de la description et de la dynamique, avant de pouvoir étudier le développement de la personnalité de manière efficace.

Perspectives dans les stratégies de recherche

De plusieurs façons, la science est devenue la nouvelle autorité sur les thèmes controversés. La recherche et les études statistiques parviennent à persuader, dans un monde d'incertitude et de polémique. Lorsqu'elle est correctement conduite **et bien interprétée, la science mérite largement ce statut prestigieux ; mais la** science peut être également mal conduite et entraîner des déviations ou même des dangers. Bien que nous ne puissions maîtriser tous les outils de recherche et de statistiques, il est impossible d'étudier un champ empirique comme celui de

la personnalité sans être quelque peu familier des stratégies de recherche et des forces et des limites en ce domaine.

Il est rare de rencontrer une objectivité parfaite ; pourtant, les conclusions fondées sur la recherche se trouvent renforcées lorsque des précautions méthodologiques ont été prises. Nous assurer que nos évaluations sont fiables et valides et que nos sujets de recherche sont représentatifs des individus auxquels nous voulons appliquer nos résultats, représente un objectif de base des chercheurs. C'est pour cette raison que les études des adultes et des échantillons pris dans la communauté nationale ajoutent un éclairage certain, que l'on ne pourrait obtenir des seuls échantillons formés par les étudiants de collège (Ward, 1993). Les méthodes statistiques, qui comportent l'analyse factorielle et l'analyse de l'itinéraire, ont été mises au point pour permettre des descriptions sophistiquées des rapports entre variables. Les études longitudinales nous aident à déterminer si une personnalité demeurera logique avec elle-même ou si des changements à travers le temps, aussi bien que des influences (comme celle de l'éducation), contribueront à des changements. Nous pouvons tester si un facteur est réellement la cause d'un changement dans un autre facteur, en utilisant des méthodes expérimentales et des schémas longitudinaux sophistiqués. D'autres schémas nous aident à déterminer si l'impact de l'hérédité sur la personnalité, ou celui du milieu, sera plutôt en cause. Lorsque de nombreuses études ont été conduites pour tester une hypothèse précise, nous pouvons découvrir, à l'aide de procédures méta-analytiques, que les relations entre individus interviennent seulement une partie du temps et que des variables extérieures peuvent expliquer pourquoi une relation survient et pourquoi elle ne survient pas. Les descriptions appropriées à certains groupes d'individus peuvent ne pas coïncider avec celles faites sur d'autres groupes, bien qu'il soit parfois facile d'insister sur les différences et de perdre de vue les ressemblances.

L'étude des individus plutôt que des groupes représente une tâche en manière de défi et les chercheurs ont mis au point des méthodes systématiques pour étendre nos aperçus sur les cas particuliers et la psychobiographie. Il faut reconnaître humblement que l'étude d'un seul individu peut requérir une observation et une analyse très importantes, tout comme la recherche sur les grands groupes d'individus. Nos études plus larges devront toujours se limiter à quelques aspects seulement de l'existence ou à des vies beaucoup plus compliquées ; il n'existe pas de garantie que nos choix sur nos objets d'études et sur ce que nous omettons soient toujours les meilleurs choix. Nos publications professionnelles nous en disent davantage sur notre travail que sur les relations d'amitié, davantage sur la réussite que sur la dépendance, davantage enfin sur l'estime de soi que sur la responsabilité. Les chercheurs plus familiarisés à d'autres aspects de la diversité des personnalités humaines pourront faire des choix différents ; et la croissance de notre domaine pourra survenir autant de l'exploration de divers points de vue que de la construction de ces fondations ordinaires.

En dépit des contributions de méthodes de recherches importantes pour l'étude de la personnalité, ces méthodes ne peuvent que mettre à l'épreuve nos idées théoriques. Elles ne peuvent nous dire ce qu'il nous faut théoriser ou quel **usage nous devons faire des observations qui dérivent de l'usage des méthodes.** Les psychologues qui travaillent dans des cadres appliqués comme les thérapeutes, les conseillers ou les consultants, apportent des vues qui viennent enrichir les théories implicites de la personnalité que possède chacun de nous, et qui

souvent fournissent une direction inconnue à la recherche. En outre, de tels cadres appliqués nous offrent l'occasion de tester si notre compréhension de la personnalité, si souvent fondée sur les études d'étudiants de collèges et les milieux universitaires, est également valable dans le monde divers et complexe où les gens ordinaires passent leur vie.

De quoi le futur sera-t-il porteur ?

Il est assez difficile de comprendre l'état présent d'une discipline et sûrement très hardi d'essayer de prédire son futur avec quelque précision. L'extension rapide de nos connaissances sur la personnalité pourrait entraîner des erreurs immédiates. Ce domaine ressemble davantage à un film non terminé – un film qui contiendrait des menaces de conjuration non résolues et des scènes qui paraîtraient déplacées dès qu'on pourrait avoir une idée de la perspective totale. Comme les observateurs d'un film en train de se tourner, nous devinons ce qui se trame.

Une prédiction semble sûre : les développements des autres domaines influenceront notre discipline. Les avancées des études génétiques et physiologiques pourront révéler les mécanismes qui sous-tendent les différences individuelles. Peut-être, comme le suggèrent des découvertes actuelles, beaucoup des manifestations de la personnalité qui nous intriguent apparaîtront-elles fortement influencées par la biologie, ce qui nous obligera à repenser nos interprétations de la personnalité en termes d'expérience. Bien sûr, la biologie interagit probablement avec l'expérience pour déterminer la plupart des événements de notre vie. Une vue plus complète de la personnalité aurait dû inclure les influences biologiques non seulement en tant que cause de la personnalité, mais comme part intrinsèque de cette dernière ; ce serait une expansion de nos vues à présent largement cognitives.

Nous pourrions aussi considérer les domaines qui utilisent les approches à un macroniveau, comme la sociologie et l'anthropologie, afin d'étendre notre conscience croissante du rôle de la culture dans la formation de la personnalité. Nous pouvons anticiper sur le fait que les théoriciens de la personnalité et les chercheurs considéreront de plus en plus le contexte social de la personnalité, comprenant les variations culturelles et l'impact des faits sociologiques de la vie, à l'intérieur de chaque population et de chaque individu. Cette approche demandera une étude croissante des populations hors du milieu du collège aussi bien qu'un effort continu pour effectuer des évaluations et pour les utiliser dans d'autres populations. Nous aurons besoin des chercheurs intimement familiers de ces autres populations, afin d'éviter de les percevoir faussement à travers nos propres lentilles culturelles. Peut-être en arriverons-nous dans nos théories à penser la personnalité comme une création culturelle, vue typiquement déformée par les seules cultures individualistes, lesquelles seront révisées au fur et à mesure que l'Occident parviendra à comprendre le mode collectif des cultures asiatiques (et d'autres). À mesure que différentes perspectives culturelles se trouvent reconnues, il semble raisonnable d'attendre que des dimensions personnelles, dans notre domaine, puissent entraîner d'autres groupes culturels à protester avec colère parce qu'ils auront été exclus ou incompris, comme c'est arrivé lorsque les femmes et les minorités ethniques ont protesté de leurs différences au vu des approches traditionnelles. Une telle intervention nous a sensibilisés au besoin de considérer la peur du succès aussi bien que sa gloire et de prendre en considération l'acculturation, la classe sociale et les iniquités en matière de pouvoir comme des influences significatives sur certaines personnalités. Ces protestations politiques peuvent affiner notre considération de l'objectivité scientifique et encourager notre évaluation critique, au sujet de notre prise en compte des valeurs sociales ou du fait que notre science devrait les prendre en compte.

Que sera le rôle de la théorie, dans le futur de la personnalité ? La théorie et les observations marchent main dans la main, chacune influençant l'autre, de telle sorte que nous attendons des théories qu'elles évoluent au fur et à mesure que la recherche continuera. En insistant sur les tests empiriques qui sont la marque de l'investigation moderne de la personnalité, peut-être ferons-nous automatiquement attention à la relation étroite qui existe entre la théorie et les observations qui l'accompagnent. Dans les premiers jours de l'étude de la personnalité, alors que les observations systématiques du domaine commençaient à peine à s'accumuler, il était naturellement tentant d'affirmer que de nouvelles théories auraient des applications larges. Freud a procédé à des généralisations, à partir d'observations limitées à une population choisie de patients, dans le cadre unique de la théorie psychanalytique, clamant que la dynamique qu'il avait observée s'appliquait à tout le monde. À présent, avec davantage d'observations pouvant valider ou invalider nos prédictions théoriques, nous sommes moins ambitieux mais plus précis.

Nous pourrions attendre que des usages appliqués des concepts de la personnalité résulteront de l'accroissement de notre savoir dans la thérapie, dans le monde des affaires, dans l'éducation et dans d'autres domaines. En outre, ces applications dans le monde complexe de la réalité continueront à entraîner des questions pour la recherche et la théorie, nous poussant au-delà des compréhensions simples de nos catégories de sujets.

Une autre prédiction consiste à affirmer que certaines des relations entre variables, que nous adoptons actuellement, s'avéreront non valides à mesure que le temps apportera ses changements dans la population que nous étudions et peut-être aussi dans nos méthodes d'observations. Nous avons déjà vu des renversements dramatiques dans certaines découvertes. Considérez les exemples suivants. Dans les années 1950, on rapporta que les Afro-Américains avaient une estime de soi plus basse que les Blancs ; aujourd'hui, on ne le considère plus. Dans les années 1970, il fut dit que les femmes avaient un niveau plus élevé de peur de la réussite que les hommes et que ceci les entraînait à réussir à des niveaux moindres dans leur carrière. Peu après, les différences entre les sexes concernant la peur de réussir n'eurent plus aucune consistance. Il n'est pas toujours clair de savoir dans quel cas résulteront des changements, indiquant que la culture a entraîné des mutations dans la population que nous étudions, et dans quel cas les changements surviennent en raison d'études trop précoces, faussées, puis corrigées par notre investigation sur les erreurs d'observation. Dans chacun des cas, nous devons en partie essayer d'accepter les résultats de la recherche, considérant que ce qui est rapporté ne décrira pas tout le monde tout le temps et que, jusqu'à ce que ces découvertes aient été publiées en compagnie d'évaluations suffisamment soigneuses, d'échantillonnages et d'autres considérations de recherche, il est possible qu'elles ne soient qu'à moitié vraies. Grâce à une publication suffisante, à l'aide de méthodes scientifiques capables de produire les résultats les moins faux que les chercheurs puissent obtenir, et en considérant diverses perspectives afin de voir au-delà de ce que notre myopie individuelle nous permet de voir, nous serons plus capables d'atteindre vraisemblablement l'objectivité. La science, en dépit de sa discipline systématique, teste et affine tout simplement

ce que nous avons déjà pensé, ou au mieux nous prépare à apprendre quelque chose de nouveau en nous indiquant où nous devons regarder.

Comme toutes les sciences qui fondent leur savoir sur l'observation empirique, le champ de la personnalité s'efforce de prononcer des affirmations objectives et vérifiables, qui expliquent ce que nous avons observé et anticipent de nouvelles observations. De nombreuses considérations dans l'étude de la personnalité rendent cependant les leçons des autres sciences seulement partiellement pertinentes. D'un côté, nous trébuchons constamment sur la question de la conscience. Nos descriptions de la personnalité dépendent davantage de ce que souvent nous reconnaissons d'après les auto-évaluations conscientes des sujets. Comme le démontrent les études de motivation de David McClelland (voir chapitre 7), les comptes rendus conscients ne prédisent pas le comportement de la même manière que le font les évaluations alternatives telles que les tests projectifs. Les modes alternatifs de collecte des données, comme les évaluations des comportements réels des individus, ont été moins utilisés, souvent parce qu'ils sont moins commodes.

Comme nous l'avons vu, les facteurs culturels influencent la personnalité et recueillent aujourd'hui une sérieuse considération de la part des théoriciens et des chercheurs. Les convictions précédentes des chercheurs sur la personnalité deviendront plus difficiles, même, à soumettre à des tests empiriques, parce que ces convictions ne sont pas seulement de l'ordre de la conviction scientifique, mais la base d'un sentiment de la valeur personnelle et des qualités individuelles. Dans ce domaine de la motivation, les chercheurs ont étudié le besoin de réussite et ont d'abord résisté à l'idée apparemment absurde de la peur de réussir. Une fois que cette peur eut été proposée, cependant, de nombreux chercheurs (spécialement les femmes) qui pouvaient s'identifier avec sa dynamique, acceptèrent cette idée de tout leur cœur avec un scepticisme scientifique relativement réduit. Ce concept devint une véritable locomotive (Mednick, 1989). Il est facile d'accepter un témoignage incomplet pour soutenir ce que nous croyons déjà, alors que nous rejetons le témoignage lorsqu'il mettrait au défi nos convictions précédentes.

Conscience, culture et conviction personnelle opposent des obstacles particuliers à la science de la personnalité, mais ils ne l'entravent pas. J'aime penser qu'ils raniment les débuts de ce jeu de la science, en nous promettant qu'au fur et à mesure que nous apprendrons de nouvelles vérités sur la personnalité, nous renforcerons non seulement notre science mais aussi nous-mêmes et les autres, qui subissent notre influence. La question de savoir si celle-ci sera au mieux accomplie par le changement des individus, la modification de la société, la prise en compte du fonctionnement biologique ou d'autres stratégies que nous pourrions découvrir dans le futur, représente dans une science embrassant la personnalité, une question largement empirique.

LES POINTS À RETENIR

- En l'absence d'un paradigme admis par tous, nous avons organisé notre étude de la personnalité selon trois questions : description, dynamique et développement.
- Les stratégies de recherche nous donnent des outils valables pour atteindre un savoir plus objectif, mais ce dernier doit être estimé de manière soigneuse.
- La personnalité est un domaine qui change rapidement. Son futur est susceptible de subir l'influence des développements des autres domaines et ces développements pourront, du moins nous nous y attendons, révoquer certaines des découvertes que nous acceptons actuellement.

QUESTIONS DE RÉFLEXION

1. Expliquez pourquoi notre étude de la personnalité était organisée autour de la description, de la dynamique et du développement de la personnalité. Pouvez-vous suggérer une organisation alternative ?

2. En considérant le matériel couvert par ce livre, identifiez un résultat sur la description de la personnalité que vous trouvez intéressant ou surprenant.

3. Étant donné le matériel couvert par ce livre, identifiez un résultat sur la dynamique de la personnalité que vous trouveriez intéressant ou surprenant.

4. Vu le matériel couvert par ce livre, identifiez un résultat sur le développement de la personnalité que vous trouvez intéressant ou surprenant.

5. Proposez un thème ou un problème sur la description de la personnalité dont vous trouvez qu'il mérite une étude plus approfondie.

6. Proposez un thème ou un problème sur la dynamique de la personnalité dont vous trouvez qu'il mérite une étude plus approfondie.

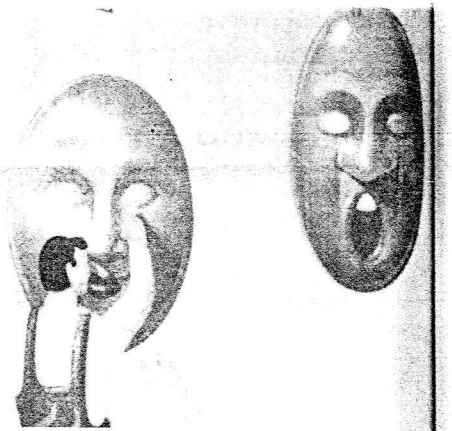
7. Proposez un thème ou un problème sur le développement de la personnalité dont vous trouvez qu'il mérite un développement plus approfondi.

8. Les étudiants protestent parfois en déclarant qu'ils ne veulent pas étudier les méthodes de recherche mais seulement les résultats. Évaluez cette position et l'importance de la connaissance des méthodes de recherche.

9. Vous avez examiné de nombreux résultats de recherche dans ce livre ; y en a-t-il dont vous pensez qu'ils ne seraient plus publiés aujourd'hui ? Lesquels ?

10. Quels champs, en dehors de la psychologie (la biologie ? la génétique ? la sociologie ? l'histoire ?) estimez-vous nécessaires pour les étudiants de la personnalité ? Expliquez pourquoi vous pensez que ces domaines sont importants pour la compréhension de la personnalité.

APPENDICE



Analyse factorielle

La recherche de dimensions fondamentales sous-jacentes à la personnalité exige des techniques statistiques avancées. La nature, y compris la nature humaine, ne doit pas révéler ses secrets à l'observateur accidentel. La technique statistique de l'*analyse factorielle* est un outil fondamental pour les chercheurs qui veulent identifier les traits centraux de la personnalité. L'analyse factorielle est établie sur la corrélation de coefficients que nous avons examinés au chapitre 2. Les chercheurs calculent souvent les corrélations parmi de nombreuses variables et les présentent dans une matrice de corrélation. (Pour un exemple de cette matrice de corrélation, voir la matrice multiméthode-multitraits dans l'encadré « Stratégies de Recherche » au début du chapitre 3.) Lorsque plusieurs évaluations convergent (comme le prouvent les corrélations positives entre elles), il est souvent plus commode d'utiliser un seul score composé au lieu de plusieurs évaluations. Plutôt que d'observer une auto-estimation sur une liste d'adjectifs incluant *gentil, confiant, coopératif, indulgent, non grossier,* un chercheur considérera simplement le score d'une personne sur l'évaluation composée appelée Caractère agréable (l'un des Cinq Grands facteurs de personnalité).

Comment pouvons-nous savoir quelles évaluations se trouvent en convergence ? Plus fondamentalement, nous observons les corrélations entre elles. Ce processus peut être fastidieux, cependant, et les jugements portés par une personne sur les items à combiner pourraient ne pas être les mêmes chez une autre personne. L'analyse factorielle est une procédure systématique qui simplifie ce procédé. La méthode statistique peut comprendre un large ensemble de corrélations et le réduire à des dimensions gouvernables.

Les calculs mathématiques de l'analyse factorielle sont compliqués. En pratique, ils exigent des ordinateurs et un certain nombre de décisions techniques. Conceptuellement, cependant, la technique n'est pas si mystérieuse que cela. Elle affirme que tout score évalué subit l'influence de diverses causes dissimulées. Une cause sous-jacente peut influencer deux ou trois variables évaluées. Lorsque cela arrive, les deux variables estimées seront corrélées. Les causes sous-jacentes ne sont pas directement visibles, mais on peut les inférer par les examens des corrélations entre variables. Lorsqu'on les a trouvées, ces causes sous-jacentes s'appellent des facteurs.

Après qu'une analyse factorielle a été conduite, nous savons combien de dimensions sont représentées dans les données et avec quel degré d'étroitesse chaque item correspond à chaque dimension. Cette correspondance s'exprime par les termes de *charges factorielles* de cet item sur le facteur ; ainsi, l'analyse factorielle d'auto-estimation individuelle sur différents adjectifs a montré que ces estimations correspondaient aux Cinq Grands facteurs. De hautes charges factorielles indiquent que l'adjectif appartient à ce facteur précis. De hautes charges négatives indiquent que le rejet de l'adjectif est significatif de ce facteur. Comme on peut le voir dans le tableau A-1, le facteur d'Extraversion se caractérise par l'accord avec certains items *(bavard, sociable)* et par un désaccord avec d'autres items *(tranquille, timide)*. Les quatre autres facteurs ont aussi des adjectifs correspondants, indiqués par les charges factorielles.

L'analyse factorielle est souvent utile pour effectuer des tests de personnalité (Briggs & Cheek, 1986 ; Comrey, 1988). Grâce à l'analyse factorielle, nous pouvons regarder au-dessous de la surface des traits que l'on a évalués, afin de découvrir les facteurs sous-jacents qui les déterminent. Selon les termes des chercheurs qui ont créé le modèle des Cinq facteurs, « l'analyse factorielle… systématise la quête de ces exigences de base des constructions scientifiques, convergentes et d'une validité ayant un pouvoir discriminant important » (Costa & McCrae, 1992a, p. 654). De nombreux tests de personnalité sont cotés par l'addition entre eux de tous les items, afin de ne calculer qu'un seul score. D'autres tests fournissent plusieurs sous-scores ; ainsi, le NEO-PI fournit des scores pour cinq facteurs : la Névrose, l'Extraversion, l'Ouverture, le Caractère consciencieux et le Caractère agréable. L'analyse factorielle peut servir à confirmer qu'un test évalue une seule dimension ou plusieurs et se trouve souvent utilisé lorsque l'on fait passer les tests ou lorsqu'on les révise, pour aider à la sélection d'items correspondant à des facteurs visés. Il n'existe pas de garantie que les facteurs découverts, lorsqu'un test est administré à un groupe d'individus, seront les mêmes que ceux que l'on trouve pour un autre groupe de sujets, bien que l'on trouve souvent des similarités.

Rotation des facteurs

Pour comprendre certaines des complications qui interviennent dans les comparaisons de modèles de personnalité, on doit aborder un point relativement ésotérique au sujet de la méthode de l'analyse factorielle. Les facteurs découverts dans l'analyse factorielle peuvent être présentés sous des formes alternatives équivalentes. Par analogie, nous pouvons penser que cinq est « 1 + 4 », « 2 + 3 », « 3,18 + 1,82 », et ainsi de suite. Toutes ces additions parviennent au même

TABLEAU A-1. **Les Cinq Grands facteurs de la langue maternelle américaine**

	Les Cinq Grands facteurs				
	E	*A*	*N*	*C*	*O*
Tranquille	**–79**	7	–6	3	–14
Timide	**–67**	8	13	–7	–8
Bavard	**65**	5	3	–2	–2
Sociable	**70**	16	–12	–5	–6
Gentil	–7	**68**	–8	–2	–16
Coopératif	–2	**56**	–6	0	–15
Froid	–25	**–51**	1	–4	–15
Grossier	11	**–58**	6	–10	–13
Préoccupé	–14	–9	**67**	5	–6
Nerveux	–22	7	**65**	–3	–9
Stable	–4	26	**–59**	17	–1
Détendu	1	17	**–75**	2	–3
Dur	–1	–4	2	**58**	–20
Efficace	0	–2	–9	**53**	–21
Peu soigneux	7	–16	–1	**–44**	–5
Désorganisé	–8	5	–3	**–61**	–4
Original	12	–6	–8	2	**56**
Artistique	–4	16	9	–10	**50**
Imaginatif	14	–6	–0	–9	**48**
Sain	–2	21	18	–11	**–37**

E : Extraversion ; A : Caractère agréable ; N : Névrose ; C : Caractère consciencieux ; O : Ouverture à l'expérience. Toutes les charges sont multipliées par 100. Les charges supérieures ou égales à 30 sont en caractères gras.
Adapté de Benet & Waller, 1995, p. 708.

résultat. Sous forme graphique, cette équivalence correspond à la rotation d'axes verticaux et horizontaux. On peut effectuer cette opération sans perdre aucune information. Par exemple, nous définissions des lieux habituellement sur une carte, selon les directions Nord-Sud ou Est-Ouest. Il serait possible d'y définir des lieux selon des directions Nord-Est/Sud-Ouest et Nord-Ouest/Sud-Est à la place. Si une ville se trouve avoir des rues conduisant dans ces directions, il sera

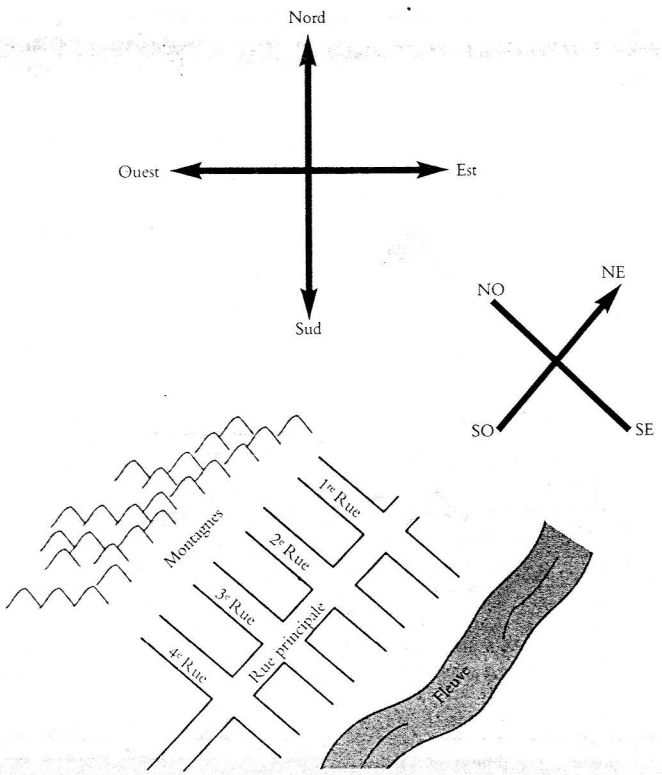


FIGURE A-1 *Des rotations alternatives transmettent la même information mais, parfois, une rotation se trouve être plus utile qu'une autre.*

plus commode de donner des directions à un conducteur en ces termes, bien que l'observateur d'un satellite trouve probablement, à la longue, les dimensions Nord-Sud plus commodes (fig. A-1). Les statisticiens nous disent que certains des différents modèles factoriels de personnalité correspondent à de telles différences de rotation.

Le problème général de la localisation des points dans l'espace ne se limite pas à deux dimensions. En ajoutant la hauteur, nous pouvons obtenir trois dimensions. Ceux qui vivent dans de très vastes quartiers métropolitains sont familiers de ce besoin de trouver un bureau non simplement par son emplacement sur l'espace bidimensionnel mais aussi par sa hauteur. À quel étage du gratte-ciel se trouve le bureau ?

Le modèle circumplex comme celui de Wiggins (voir chapitre 3) permet d'établir le diagramme de toutes les rotations d'un modèle à deux facteurs. Pour un modèle à trois facteurs, nous aurons besoin de présenter une sphère au lieu d'un cercle. Qu'en est-il des modèles à quatre, cinq facteurs ? Même une étude

géométrique solide ne nous aidera pas à visualiser ce problème. C'est dommage, car cela nous aurait aidés à avoir une représentation visuelle de modèles factoriels tels que celui des Cinq Grands traits de personnalité.

LES POINTS À RETENIR

L'analyse factorielle est une étude statistique complexe mais déjà très utile en recherche sur la personnalité. Les points suivants résument ce qui devrait être connu des non-statisticiens lorsqu'ils lisent une recherche sur la personnalité :

1. L'analyse factorielle est une procédure statistique construite sur le coefficient de corrélation.
2. L'analyse factorielle examine une matrice de corrélation et identifie un plus petit nombre de dimensions (facteurs) fondées sur des corrélations entre variables.
3. Les charges factorielles nous disent à quel degré d'étroitesse un item particulier ou une variable correspond à un facteur général.
4. L'analyse factorielle sert à créer les tests de personnalité. Elle guide les personnes qui font le test, pour déterminer s'il faut établir le score d'un test sur une seule échelle ou sur un plus grand nombre de facteurs.
5. Les mêmes facteurs sous-jacents peuvent être décrits différemment si l'on a fait subir une rotation aux facteurs.

RÉFÉRENCES

Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist, 36*, 715–729.

Abrams, D., Carter, J., & Hogg, M. A. (1989). Perceptions of male homosexuality: An application of social identity theory. *Social Behaviour, 4*, 253–264.

Abramson, L., McClelland, D. C., Brown, D., & Kelner, S. (1991). Alexithymic characteristics and metabolic control in diabetic and healthy adults. *Journal of Nervous and Mental Disease, 179*, 490–494.

Acklin, M. W. (1993). Rorschach classics in contemporary perspective: Series introduction. *Journal of Personality Assessment, 61*, 196–197.

Acklin, M. W., Bibb, J. L., Boyer, P., & Jain, V. (1991). Early memories as expressions of relationship paradigms: A preliminary investigation. *Journal of Personality Assessment, 57*, 177–192.

Acklin, M. W., Sauer, A., Alexander, G., & Dugoni, B. (1989). Predicting depression using earliest childhood memories. *Journal of Personality Assessment, 53*, 51–59.

Adams, J., Priest, R. F., & Prince, H. T. (1985). Achievement motive: Analyzing the validity of the WOFO. *Psychology of Women Quarterly, 9*, 357–369.

Ader, R., & Cohen, N. (1993). Psychoneuroimmunology: Conditioning and stress. *Annual Review of Psychology, 44*, 53–85.

Adler, A. (1927). *Understanding human nature* (W. B. Wolfe, Trans.). New York: Fawcett. (Original work published 1921)

Adler, A. (1950). *The practice and theory of individual psychology* (2nd ed. rev.) (P. Radin, Trans.) . London: Routledge & Kegan Paul.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.

Ahadi, S., & Diener, E. (1989). Multiple determinants and effect size. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 398–406.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*, 709–716.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Aldwin, C. M., Levenson, M. R., Spiro, A., III, & Bossé, R. (1989). Does emotionality predict stress? Findings from the Normative Aging Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 618–624.

Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 337–348.

Alexander, I. E. (1988). Personality, psychological assessment, and psychobiography. *Journal of Personality, 56*, 265–294.

Alexander, I. E. (1990). *Personology: Method and content in personality assessment and psychobiography.* Durham: Duke University Press.

Alexander, M. J., & Higgins, E. T. (1993). Emotional trade-offs of becoming a parent: How social roles influence self-discrepancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1259–1269.

Allport, G. W. (1931). What is a trait of personality? *Journal of Abnormal and Social Psychology, 25*, 368–372.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation.* New York: Henry Holt.

Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion.* New York: Macmillan.

Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

Allport, G. W. (Ed.). (1965). *Letters from Jenny.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Allport, G. W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist, 21*, 1–10.

Allport, G. W. (1968). Is the concept of self necessary? In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction: Vol. 1. Classic and contemporary perspectives* (pp. 25–32). New York: Wiley.

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs, 47* (1, Whole No. 211).

Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 432–443.

Alper, T. G. (1974). Achievement motivation in college women: A now-you-see-it-now-you-don't phenomenon. *American Psychologist, 29*, 194–203.

Alter-Reid, K., Gibbs, M. S., Lachenmeyer, J. R., Sigal, J., & Massoth, N. A. (1986). Sexual abuse of children: A review of the empirical findings. *Clinical Psychology Review, 6*, 249–266.

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 950–967.

Amaro, H., Russo, N. F., & Pares-Avila, J. A. (1987). Contemporary research on Hispanic women: A selected bibliography of the social science literature. *Psychology of Women Quarterly, 11*, 523–532.

Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 111*, 256–274.

Amelang, M., & Borkenau, P. (1986). The trait concept: Current theoretical considerations, empirical facts, and implications for personality inventory construction. In A. Angleitner & J. S. Wiggins (Eds.), *Personality assessment via questionnaires: Current issues in theory and measurement* (pp. 7–34). Berlin: Springer-Verlag.

Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1066–1074.

Amirkhan, J. H. (1994). Criterion validity of a coping measure. *Journal of Personality Assessment, 62*, 242–261.

Andersen, S. M., & Cole, S. W. (1990). "Do I know you?": The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 384–399.

Andersen, S. M., & Klatzky, R. L. (1987). Traits and social stereotypes: Levels of categorization in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 235–246.

Anderson, C. A., & Sedikides, C. (1991). Thinking about people: Contributions of a typological alternative to associationistic and dimensional models of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 203–217.

Anderson, J. W. (1981). Psychobiographical methodology: The case of William James. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 2* (pp. 245–272). Beverly Hills: Sage.

Anderson, N. B., McNeilly, M., & Myers, H. (1993). A biosocial model of race differences in vascular reactivity. In J. Blascovich & E. S. Katkin (Eds.), *Cardiovascular reactivity to psychological stress and disease* (pp. 83–108). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Anderson, W. (1975). The self-actualization of Richard M. Nixon. *Journal of Humanistic Psychology, 15*(1), 27–34.

Aneshensel, C. S., Frerichs, R. R., & Clark, V. A. (1981). Family roles and sex differences in depression. *Journal of Health and Social Behavior, 22*, 379–393.

Angleitner, A., Buss, D. M., & Demtröder, A. I. (1990). A cross-cultural comparison using the Act Frequency Approach (AFA) in West Germany and the United States. *European Journal of Personality, 4*, 187–207.

Angleitner, A., & Demtröder, A. I. (1988). Acts and dispositions: A reconsideration of the Act Frequency Approach. *European Journal of Personality, 2*(2), 121–141.

Angleitner, A., Ostendorf, F., & John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality, 4*, 89–118.

Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings.* New York: Harper Torchbooks.

Antrobus, J. (1991). Dreaming: Cognitive processes during cortical activation and high afferent thresholds. *Psychological Review, 98*, 96–121.

Apostal, R., & Marks, C. (1990). Correlations between the Strong-Campbell and Myers-Briggs scales of introversion-extraversion and career interests. *Psychological Reports, 66*, 811–816.

Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1988). Psychological individualism: Gender differences or gender neutrality? *Human Development, 31*, 65–81.

Argentero, P. (1989). Second-order factor structure of Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills, 68*, 1043–1047.

Ariam, S., & Siller, J. (1982). Effects of subliminal oneness stimuli in Hebrew on academic performance of Israeli high school students: Further evidence on the adaptation-enhancing effects of symbiotic fantasies in another culture using another language. *Journal of Abnormal Psychology, 91*, 343–349.

Aries, E. J., & Olver, R. R. (1985). Sex differences in the development of a separate sense of self during infancy: Directions for future research. *Psychology of Women Quarterly, 9*, 515–531.

Armstead, C. A., Lawler, K. A., Gorden, G., Cross, J., & Gibbons, J. (1989). Relationship of racial stressors to blood pressure responses and anger expression in Black college students. *Health Psychology, 8*, 541–556.

Aronson, E. (1982). Modifying the environment of the desegregated classroom. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 319–336). San Francisco: Jossey-Bass.

Aronson, E., et al. (1978). *The jigsaw classroom.* Beverly Hills, Calif.: Sage.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*, 258–290.

Asch, S. E., & Zukier, H. (1984). Thinking about persons. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1230–1240.

Ashmore, R. D. (1990). Sex, gender, and the individual. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 486–526). New York: Guilford.

Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles, 5*, 219–248.

Ashton, P. (1986). Motivation training and personal control: A comparison of three intervention strategies. *Education, 106*, 454–461.

Assor, A. (1989). The power motive as an influence on the evaluation of high and low status persons. *Journal of Research in Personality, 23*, 55–69.

Atkinson, J. W. (1953). The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology, 46*, 381–390.

Atkinson, J. W. (Ed.). (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study.* Princeton, N.J.: D. Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. In J. W. Atkinson & N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 11–29). New York: Wiley.

Atkinson, J. W. (1982). Motivational determinants of thematic apperception. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 3–40). San Francisco: Jossey-Bass.

Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). The dynamics of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation, and achievement* (pp. 143–197). Washington: Hemisphere.

Atkinson, J. W., & McClelland, D. C. (1948). The projective expression of needs. II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology, 38*, 643–658.

Ault, R. L., Jr., Hazelwood, R. R., & Reboussin, R. (1994). Epistemological status of equivocal death analysis. *American Psychologist, 49,* 72–73.

Aviezer, O., Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Schuengel, C. (1994). "Children of the dream" revisited: 70 years of collective early child care in Israeli kibbutzim. *Psychological Bulletin, 116,* 99–116.

Azibo, D. A. (1988). Personality, clinical, and social psychological research on Blacks: Appropriate and inappropriate research frameworks. *Western Journal of Black Studies, 12,* 220–233.

Bagley, C. R. (1991). Factor structure of temperament in the third year of life. *Journal of General Psychology, 118*(3), 291–297.

Baguma, P., & Furnham, A. (1993). The Protestant work ethic in Great Britain and Uganda. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 24,* 495–507.

Baird, L. L. (1990). A 24-year longitudinal study of the development of religious ideas. *Psychological Reports, 66,* 479–482.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man.* Boston: Beacon.

Baker, L. A., & Daniels, D. (1990). Nonshared environmental influences and personality differences in adult twins. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 103–110.

Baker, L. J., Dearborn, M., Hastings, J. E., & Hamberger, K. (1984). Type A behavior in women: A review. *Health Psychology, 3,* 477–497.

Balay, J., & Shevrin, H. (1988). The subliminal psychodynamic activation method: A critical review. *American Psychologist, 43,* 161–174.

Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin, 112,* 461–484.

Balkin, J. (1986). Contributions of family to men's fear of success in college. *Psychological Reports, 59,* 1071–1074.

Balkin, J. (1987). Contributions of friends to women's fear of success in college. *Psychological Reports, 61,* 39–42.

Ballou, M. B. (1990). Approaching a feminist-principled paradigm in the construction of personality theory. *Women and Therapy, 9,* 23–40.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191–215.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33,* 344–358.

Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research, 4,* 263–268.

Bandura, A. (1990a). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning, 13,* 9–17.

Bandura, A. (1990b). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues, 46(1),* 27–46.

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 4,* 39–66.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 479–488.

Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 5–21.

Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,* 406–414.

Banks, H. C., & Juni, S. (1991). Defense mechanisms in minority African-American and Hispanic youths: Standardization and scale reliabilities. *Journal of Personality Assessment, 56,* 327–334.

Barefoot, J. C., Siegler, I. C., Nowlin, J. B., Peterson, B. L., Haney, T. L., & Williams, R. B., Jr. (1987). Suspiciousness, health, and mortality: A follow-up study of 500 older adults. *Psychosomatic Medicine, 49,* 450–457.

Barends, A., Westen, D., Leigh, J., Silbert, D., & Byers, S. (1990). Assessing affect-tone of relationship paradigms from TAT and interview data. *Psychological Assessment, 2,* 329–332.

Barnard, C. P., & Hirsch, C. (1985). Borderline personality and victims of incest. *Psychological Reports, 57,* 715–718.

Barnett, R. C., Brennan, R. T., Raudenbush, S. W., & Marshall, N. L. (1994). Gender and the relationship between marital-role quality and psychological distress. *Psychology of Women Quarterly, 18,* 105–127.

Baron, S. H., & Pletsch, C. (Eds.) (1985). *Introspection in biography.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Barrett, P., & Kline, P. (1982). An item and radial parcel factor analysis of the 16 PF questionnaire. *Personality and Individual Differences, 3,* 259–270.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1–26.

Barris, R. (1987). Relationships between eating behaviors and person/environment interactions in college women. *Occupational Therapy: Journal of Research, 7,* 273–288.

Barry, G. M. (1991). Consulting with contrary types. *Organization Development Journal, 9*(1), 61–66.

Bartussek, D., Diedrich, O., Naumann, E., & Collet, W. (1993). Introversion-extraversion and Event-Related Potential (ERP): A test of J. A. Gray's theory. *Personality and Individual Differences, 14,* 565–574.

Baruch, G. K., & Barnett, R. (1986). Role quality, multiple role involvement, and psychological well-being in midlife women. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 578–585.

Bass, B. M., & Farrow, D. L. (1977). Quantitative analyses of biographies of political figures. *Journal of Psychology, 97,* 281–296.

Bass, R. F. (1987). The generality, analysis, and assessment of single-subject data. *Psychology in the Schools, 24,* 97–104.

Bassoff, E. S., & Glass, G. V. (1982). The relationship between sex roles and mental health: A meta-analysis of twenty-six studies. *Counseling Psychologist, 10,* 105–112.

Bates, J. E. (1994). Introduction. In J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 1–14). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Batson, C. D. (1990). Good Samaritans—or priests and Levites? Using William James as a guide in the study of religious prosocial motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16,* 758–768.

Batson, C. D., & Ventis, W. L. (1982). *The religious experience: A social-psychological perspective.* New York: Oxford University Press.

Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 163–176.

Baumeister, R. F. (1988). Should we stop studying sex differences altogether? *American Psychologist, 43,* 1092–1095.

Baumeister, R. F. (1991). On the stability of variability: Retest reliability of metatraits. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 633–639.

Baumeister, R. F., & Cairns, K. J. (1992). Repression and self-presentation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 851–862.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 141–156.

Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1988). Metatraits. *Journal of Personality, 56,* 571–598.

Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality, 57,* 547–579.

Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 1062–1072.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(2, Pt. 2).

Beck, N. C., McRae, C., Henrichs, T. F., Sneider, L., et al. (1989). Replicated item level factor structure of the MMPI: Racial and sexual differences. *Journal of Clinical Psychology, 45,* 553–560.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind.* New York: Basic Books.

Belle, D. (1985). Ironies in the contemporary study of gender. In A. J. Stewart & M. B. Lykes (Eds.), *Gender and personality: Current perspectives on theory and research* (pp. 312–317). Durham, N.C.: Duke University Press.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin, 114,* 413–434.

Belsky, J., Fish, M., & Isabella, R. A. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology, 27,* 421–431.

Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991a). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development, 62,* 647–670.

Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991b). Further reflections on an evolutionary theory of socialization. *Child Development, 62,* 682–685.

Bem, D. J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review, 81,* 506–520.

Bem, D. J., & Funder, D. C. (1978). Predicting more of the people more of the time: Assessing the personality of situations. *Psychological Review, 85*, 485–501.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155–162.

Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 196–205.

Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation, 32*, 179–226.

Bem, S. L. (1987). Gender schema theory and the romantic tradition. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Sex and gender* (pp. 251–271). Newbury Park, Calif.: Sage.

Benet, V., & Waller, N. G. (1995). The big seven factor model of personality description: Evidence for its cross-cultural generality in a Spanish sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 701–718.

Bennett, P., & Carroll, D. (1990). Stress management approaches to the prevention of coronary heart disease. *British Journal of Clinical Psychology, 29*, 1–12.

Benson, H., Malhotra, M. S., Goldman, R. F., Jacobs, G. D., & Hopkins, P. J. (1990). Three case reports of the metabolic and electroencephalographic changes during advanced Buddhist meditation techniques. *Behavioral Medicine, 16*, 90–95.

Bergeman, C. S., Chipuer, H. M., Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E., Nesselroade, J. R., Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1993). Genetic and environmental effects on Openness to Experience, Agreeableness, and Conscientiousness: An adoption/twin study. *Journal of Personality, 61*, 159–179.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405–417.

Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1986). Type A behavior: A longitudinal study from childhood to adulthood. *Psychosomatic Medicine, 48*, 134–142.

Bernard, L. C., & Wood, J. (1990). Further observations on the multidimensional aspects of masculinity-femininity: The Multidimensional Sex Role Inventory-Revised. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 205–224.

Berry, D. S., & Brownlow, S. (1989). Were the physiognomists right? Personality correlates of facial babyishness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*, 266–279.

Berry, J. M. (1989). Cognitive efficacy across the life span: Introduction to the special series. *Developmental Psychology, 25*, 683–686.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 37. Cross-cultural perspectives* (pp. 201–234). Lincoln: University of Nebraska Press.

Berry, J. W., & Bennett, J. A. (1992). Cree conceptions of cognitive competence. *International Journal of Psychology, 27*, 73–88.

Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, J. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology, 38*, 185–206.

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality, 60*, 771–788.

Berzonsky, M. D., Rice, K. G., & Neimeyer, G. J. (1990). Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions. *Journal of Adolescence, 13*, 251–263.

Best, D. L., & Ruther, N. M. (1994). Cross-cultural themes in developmental psychology: An examination of texts, handbooks, and reviews. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 25*, 54–77.

Betancourt, H., & López, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist, 48*, 629–637.

Bhagat, R. S., Allie, S. M., & Ford, D. L., Jr. (1991). Organizational stress, personal life stress and symptoms of life strains: An inquiry into the moderating role of styles of coping. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 163–184.

Bijnen, E. J., & Poortinga, Y. H. (1988). The questionable value of cross-cultural comparisons with the Eysenck Personality Questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19*(2), 193–202.

Bijnen, E. J., Van der Net, T. Z., & Poortinga, Y. H., (1986). On cross-cultural studies with the Eysenck Personality Questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*(1), 3–16.

Blaine, B., & Crocker, J. (1995). Religiousness, race, and psychological well-being: Exploring social psychological mediators. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 1031–1041.

Blanchard-Fields, F., & Friedt, L. (1988). Age as a moderator of the relation between three dimensions of satisfaction and sex role. *Sex Roles, 18*, 759–768.

Blankfield, R. P. (1991). Suggestion, relaxation, and hypnosis as adjuncts in the care of surgery patients: A review of the literature. *American Journal of Clinical Hypnosis, 33*, 172–186.

Block, J. (1961). *The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research.* Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

Block, J. (1971). *Lives through time.* Berkeley, Calif.: Bancroft Books.

Block, J. (1989). Critique of the act frequency approach to personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 234–245.

Block, J. (1993). Studying personality the long way. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 9–41). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Block, J. H., Gjerde, P. F., & Block, J. H. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 726–738.

Blum, G. S. (1989). A computer model for unconscious spread of anxiety-linked inhibition in cognitive networks. *Behavioral Science, 34*, 16–45.

Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 196–202.

Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 525–537.

Bond, L. (1987). The Golden Rule settlement: A minority perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 18–20.

Booth-Kewley, S., & Friedman, H. S. (1987). Psychological predictors of heart disease: A quantitative review. *Psychological Bulletin, 101*, 343–362.

Booth-Kewley, S., Rosenfeld, P., & Edwards, J. E. (1992). Impression management and self-deceptive enhancement among Hispanic and non-Hispanic White Navy recruits. *Journal of Social Psychology, 132*, 323–329.

Bores-Rangel, E., Church, A. T., Szendre, D., & Reeves, C. (1990). Self-efficacy in relation to occupational consideration and academic performance in high school equivalency students. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 407–418.

Borkenau, P., & Liebler, A. (1992a). The cross-modal consistency of personality: Inferring strangers' traits from visual or acoustic information. *Journal of Research in Personality, 26*, 183–204.

Borkenau, P., & Liebler, A. (1992b). Trait inferences: Sources of validity at zero acquaintance. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 645–657.

Borkenau, P., & Müller, B. (1992). Inferring act frequencies and traits from behavior observations. *Journal of Personality, 60*, 553–573.

Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1987). Retrospective estimates of act frequencies: How accurately do they reflect reality? *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 626–638.

Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1990). Comparing explanatory and confirmatory factor analysis: A study on the 5-factor model of personality. *Personality and Individual Differences, 11*, 515–524.

Bornstein, M. H., Gaughran, J. M., & Seguí, I. (1991). Multimethod assessment of infant temperament: Mother questionnaire and mother observer reports evaluated and compared at five months using the Infant Temperament Measure. *International Journal of Behavioral Development, 14*(2), 131–151.

Botwin, M. D., & Buss, D. M. (1989). Structure of act-report data: Is the five-factor model of personality recaptured? *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 988–1001.

Bouchard, T. J., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science, 250*, 223–228.

Bouchard, T. J., & McGue, M. (1990). Genetic and rearing environmental influences on adult personality: An analysis of adopted twins reared apart. *Journal of Personality, 58*, 263–292.

Bowers, K. S. (1984). On being unconsciously influenced and informed. In K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), *The unconscious reconsidered* (pp. 227–272). New York: Wiley.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1. Attachment.* London: Hogarth.

Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry, 145*, 1–10.

Boyer, L. B. (1988). Effects of acculturation on the personality traits of aged Chiricahua and Mescalero Appaches: A Rorschach study. *British Journal of Projective Psychology, 33*(2), 2–17.

Boyle, G. J. (1987). Content similarities and differences in Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire,

Eight State Questionnaire, and Motivation Analysis Test. *Psychological Reports, 60*, 179–186.

Boyle, G. J. (1988). Contribution of Cattellian psychometrics to the elucidation of human intellectual structure. *Multivariate Experimental Clinical Research, 8*. 267–273.

Boyle, G. J. (1989). Re-examination of the major personality-type factors in the Cattell, Comrey and Eysenck scales: Were the factor solutions by Noller et al. optimal? *Personality and Individual Differences, 10*, 1289–1299.

Boyle, G. J., Stanley, G. V., & Start, K. B. (1985). Canonical/redundancy analyses of the Sixteen Personality Factor Questionnaire, the Motivation Analysis Test, and the Eight State Questionnaire. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 7, 113–122.

Bradshaw, C. K. (1990). A Japanese view of dependency: What can *amae* psychology contribute to feminist theory and therapy? *Women and Therapy, 9*, 67–86.

Brand, C. R., & Egan, V. (1989). The "Big Five" dimensions of personality? Evidence from ipsative, adjectival self-attributions. *Personality and Individual Differences, 10*, 1165–1171.

Brems, C. (1990). Defense mechanisms in clients and non-clients as mediated by gender and sex-role. *Journal of Clinical Psychology, 46*, 669–475.

Brems, C., & Johnson, M. E. (1990). Reexamination of the Bem Sex-Role Inventory: The Interpersonal BSRI. *Journal of Personality Assessment, 55*, 484–498.

Brescia, W., & Fortune, J. C. (1989). Standardized testing of American Indian students. *College Student Journal, 23*(2), 98–104.

Breuer, J., & Freud, S. (1955). Studies on hysteria. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 2)*. London: Hogarth Press. (Original work published 1925)

Brewer, B. W. (1993). Self-identity and specific vulnerability to depressed mood. *Journal of Personality, 61*. 343–364.

Brief, D. E., & Comrey, A. L. (1993). A profile of personality for a Russian sample: As indicated by the Comrey Personality Scales. *Journal of Personality Assessment, 60*, 267–284.

Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality, 54*, 106–148.

Briggs, S. R., Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1980). An analysis of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 679–686.

Bringle, R. G., & Bagby, G. J. (1992). Self-esteem and perceived quality of romantic and family relationships in young adults. *Journal of Research in Personality, 26*, 340–356.

Brink, T. L. (1975). The case of Hitler: An Adlerian perspective on psychohistory. *Journal of Individual Psychology, 31*, 23–31.

Brody, N. (1987). Introduction: Some thoughts on the unconscious. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13*, 293–298.

Broehl, W. G., Jr., & McGee, V. E. (1981). Content analysis in psychohistory: A study of three lieutenants in the Indian Mutiny, 1957–58. *Journal of Psychohistory, 8*, 281–306.

Bromley, D. B. (1990). Academic contributions to psychological counselling. 1. A philosophy of science for the study of individual cases. *Counselling Psychology Quarterly, 3*, 299–308.

Brooks, P. R., Morgan, G. S., & Scherer, R. F. (1990). Sex role orientation and type of stressful situation: Effects on coping behaviors. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 627–639.

Broucek, F. (1979). Efficacy in infancy: A review of some experimental studies and their possible implications for clinical theory. *International Journal of Psychoanalysis, 60*, 311–316.

Broughton, R. (1984). A prototype strategy for construction of personality scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1334–1346.

Broughton, R., Trapnell, P. D., & Boyes, M. C. (1991). Classifying personality types with occupational prototypes. *Journal of Research in Personality, 25*, 302–321.

Brown, J. D., & Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 421–430.

Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin, 99*, 66–77.

Bruch, M. A., Hamer, R. J., & Heimberg, R. G. (1995). Shyness and public self-consciousness: Additive or interactive relation with social interaction? *Journal of Personality, 63*, 47–63.

Bruhn, A. R. (1990). Cognitive-perceptual theory and the projective use of autobiographical memory. *Journal of Personality Assessment, 55*, 95–114.

Bruhn, A. R. (1992a). The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory, Part 1. *Journal of Personality Assessment, 58*, 1–15.

Bruhn, A. R. (1992b). The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory, Part 2. *Journal of Personality Assessment, 58*, 326–346.

Bub, J., & Bub, D. (1988). On the methodology of single-case studies in cognitive neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology, 5*, 565–582.

Bubenzer, D. L., Zimpfer, D. G., & Mahrle, C. L. (1990). Standardized individual appraisal in agency and private practice: A survey. *Journal of Mental Health Counseling, 12*, 51–66.

Buchanan, D. R., & Taylor, J. A. (1986). Jungian typology of professional psychodramatists: Myers-Briggs Type Indicator analysis of certified psychodramatists. *Psychological Reports, 58*, 391–400.

Bulhan, H. A. (1985). Black Americans and psychopathology: An overview of research and theory. *Psychotherapy, 22*, 370–378.

Bunce, S. C., Larsen, R. J., & Cruz, M. (1993). Individual differences in the excitation transfer effect. *Personality and Individual Differences, 15*, 507–514.

Bunge, M. (1990). What kind of discipline is psychology: Autonomous or dependent, humanistic or scientific, biological or sociological? *New Ideas in Psychology, 8*(2), 121–137.

Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*, 110–119.

Burke, R. J. (1994). Generation X: Measures, sex and age differences. *Psychological Reports, 74*, 555–562.

Burlew, A. K., & Smith, L. R. (1991). Measures of racial identity: An overview and a proposed framework. *Journal of Black Psychology, 17*, 53–71.

Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. New York: W. H. Freeman.

Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist, 44*, 1378–1388.

Buss, A. H., & Finn, S. E. (1987). Classification of personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 432–444.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing traits*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Buss, D. M. (1981). Sex differences in the evaluation and performance of dominant acts. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 147–154.

Buss, D. M. (1984). Evolutionary biology and personality psychology: Toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist, 39*, 1135–1147.

Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology, 42*, 459–491.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1980). The frequency concept of dispositions: Dominance and dominant acts. *Journal of Personality, 48*, 379–392.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1981). The act frequency analysis of interpersonal dispositions: Aloofness, gregariousness, dominance, and submissiveness. *Journal of Personality, 49*, 175–192.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983a). The act frequency approach to personality. *Psychological Review, 90*, 105–126.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983b). Act prediction and the conceptual analysis of personality scales: Indices of act density, bipolarity, and extensity. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1081–1095.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1985). Why *not* measure that trait? Alternative criteria for identifying important dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 934–946.

Buss, D. M., & Craik, K. H. (1989). On the cross-cultural examination of acts and dispositions. *European Journal of Personality, 3*, 19–30.

Buss, D. M., & Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review, 100*, 204–232.

Buss, H. M. (1990). The different voice of Canadian feminist autobiographers. *Biography, 13*, 154–167.

Butler, A. C., Hokanson, J. E., & Flynn, H. A. (1994). A comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 166–177.

Butler, T., Giordano, S., & Neren, S. (1985). Gender and sex-role attributes as predictors of utilization of natural support systems during personal stress events. *Sex Roles, 13*, 515–524.

Bütz, M. R. (1992). The fractal nature of the development of the self. *Psychological Reports, 71*, 1043–1063.

Byrne, D. G. (1987). Personality, life events and cardiovascular disease. *Journal of Psychosomatic Research, 31,* 661–671.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56,* 81–105.

Campbell, J. B., & Heller, J. F. (1987). Correlations of extraversion, impulsivity and sociability with sensation seeking and MBTI-introversion. *Personality and Individual Differences, 8,* 133–136.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 538–549.

Campbell, J. F. (1988). The primary personality factors of younger adolescent Hawaiians. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 114,* 141–171.

Campbell, J. F. (1991). The primary personality factors of Hawaiian, middle adolescents. *Psychological Reports, 68,* 3–26.

Campbell, J. F. (1992). Quantitative differences between male and female Hawaiian early adolescents in their primary factors of personality. *Psychological Reports, 71,* 19–27.

Cann, D. R., & Donderi, D. C. (1986). Jungian personality typology and the recall of everyday and archetypal dreams. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 1021–1030.

Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist, 45,* 735–750.

Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Cantor, N., & Mischel, W. (1979a). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp. 3–52). New York: Academic Press.

Cantor, N., & Mischel, W. (1979b). Prototypicality and personality: Effects on free recall and personality impressions. *Journal of Research in Personality, 13,* 187–205.

Cantor, N., Norem, J., Langston, C., Zirkel, S., Fleeson, W., & Cook-Flannagan, C. (1991). Life tasks and daily life experience. *Journal of Personality, 59,* 425–451.

Cantor, N., & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition, and purposive behavior. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 135–164). New York: Guilford.

Caprara, G. V. (1987). The disposition-situation debate and research on aggression. *European Journal of Personality, 1,* 1–16.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Comrey, A. L. (1992). Validation of the Comrey Personality Scales on an Italian sample. *Journal of Research in Personality, 26,* 21–31.

Carlisle-Frank, P. (1991). Examining personal control beliefs as a mediating variable in the health-damaging behavior of substance use: An alternative approach. *Journal of Psychology, 125,* 381–397.

Carlson, J. G. (1985). Recent assessments of the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Personality Assessment, 49,* 356–365.

Carlson, J. G. (1989). Affirmative: In support of researching the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Counseling and Development, 67,* 484–486.

Carlson, R. (1971). Where is the person in personality research? *Psychological Bulletin, 75,* 203–219.

Carlson, R. (1980). Studies of Jungian typology: II. Representations of the personal world. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 801–810.

Carlson, R. (1981). Studies in script theory: I. Adult analogs of a childhood nuclear scene. *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 501–510.

Carlson, R. (1982). Personology lives! *Contemporary Psychology, 27,* 7–8.

Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The uses of psychobiography for theory development. *Journal of Personality, 56,* 105–138.

Carlson, R., & Brincka, J. (1987). Studies in script theory: III. Ideology and political imagination. *Political Psychology, 8,* 563–574.

Carlson, R., & Levy, N. (1973). Studies of Jungian typology: I. Memory, social perception, and social action. *Journal of Personality, 41,* 559–576.

Carlson, R., & Williams, J. (1984). Studies of Jungian typology: III. Personality and marriage. *Journal of Personality Assessment, 48,* 87–94.

Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 127–140.

Carroll, L. (1987). A study of narcissism, affiliation, intimacy, and power motives among students in business administration. *Psychological Reports, 61,* 355–358.

Cartwright, D., & Mori, C. (1988). Scales for assessing aspects of the person. *Person-Centered Review, 3,* 176–194.

Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality, 28,* 133–141.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 184–195.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 267–283.

Caspi, A. (1987). Personality in the life course. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 1203–1213.

Caspi, A. (1993). Why maladaptive behaviors persist: Sources of continuity and change across the life course. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 343–376). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Caspi, A., & Bem, D. J. (1990). Personality continuity and change across the life course. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 549–575). New York: Guilford.

Caspi, A., Bem, D. J., & Elder, G. H., Jr. (1989). Continuities and consequences of interactional styles across the life course. *Journal of Personality, 57,* 375–406.

Caspi, A., Elder, G., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 23,* 308–313.

Caspi, A., Elder, G., & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology, 24,* 824–831.

Caspi, A., & Herbener, E. S. (1990). Continuity and change: Assortative marriage and the consistency of personality in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 250–258.

Caspi, A., Herbener, E. S., & Ozer, D. J. (1992). Shared experiences and the similarity of personalities: A longitudinal study of married couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 281–291.

Casselden, P. A., & Hampson, S. E. (1990). Forming impressions from incongruent traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 353–362.

Cattell, R. B. (1943). The description of personality: I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review, 50,* 559–594.

Cattell, R. B. (1960). The multiple abstract variance analysis equations and solutions: For nature-nurture research on continuous variables. *Psychological Review, 67,* 353–372.

Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality.* Baltimore: Penguin.

Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cattell, R. B. (1986). The 16PF personality structure and Dr. Eysenck. *Journal of Social Behavior and Personality, 1,* 153–160.

Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 101–110). New York: Guilford.

Cattell, R. B., & Brennan, J. (1984). The cultural types of modern nations, by two quantitative classification methods. *Sociology and Social Research, 68,* 208–235.

Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF).* Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing.

Cattell, R. B., & Krug, S. E. (1986). The number of factors in the 16PF: A review of the evidence with special emphasis on methodological problems. *Educational and Psychological Measurement, 46,* 509–522.

Cattell, R. B., Rao, D. C., & Schuerger, J. M. (1985). Heritability in the personality control system: Ego strength (C), super ego strength (G) and the self sentiment (Q_3); by the MAVA model, Q-data, and maximum likelihood analyses. *Social Behavior and Personality, 13,* 33–41.

Cattell, R. B., Schuerger, J. M., & Klein, T. W. (1982). Heritabilities of ego strength (Factor C), super ego strength (Factor G), and self-sentiment (Factor Q_3) by multiple abstract variance analysis. *Journal of Clinical Psychology, 38,* 769–779.

Cattell, R. B., Vaughan, D. S., Schuerger, J. M., & Rao, D. C. (1982). Heritabilities, by the multiple abstract variance analysis (MAVA) model and objective test measures, of personality traits U.I.23, capacity to mobilize, U.I.24, anxiety, U.I.26, narcistic ego, and U.I.28, asthenia, by maximum-likelihood methods. *Behavior Genetics, 12,* 361–378.

Cella, D. F., DeWolfe, A. S., & Fitzgibbon, M. (1987). Ego identity status, identification, and decision-making style in late adolescents. ***Adolescence, 22,*** **849–861.**

Cervone, D. (1991). The two disciplines of personality psychology. *Psychological Science, 2,* 371–377.

Chapman, M., & Skinner, E. A. (1989). Children's agency beliefs, cognitive performance, and conceptions of effort and ability: Individual and developmental differences. *Child Development, 60,* 1229–1238.

Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology, 26,* 246–253.

Chehrazi, S. (1986). Female psychology. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 34,* 111–162.

Chen, J., & Goldsmith, L. T. (1991). Social and behavioral characteristics of Chinese only children: A review of research. *Journal of Research in Childhood Education, 5,* 127–139.

Chess, S. (1986). Early childhood development and its implications for analytic theory and practice. *American Journal of Psychoanalysis, 46,* 123–148.

Cheung, P. C., Conger, A. J., Hau, K., Lew, W. J. F., & Lau, S. (1992). Development of the Multi-Trait Personality Inventory (MTPI): Comparison among four Chinese populations. *Journal of Personality Assessment, 59,* 528–551.

Choca, J. P., Shanley, L. A., Peterson, C. A., & Van Denburg, E. (1990). Racial bias and the MCMI. *Journal of Personality Assessment, 54,* 479–490.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering.* Berkeley: University of California Press.

Church, A. T. (1987). Personality research in a non-Western culture: The Philippines. *Psychological Bulletin, 102,* 272–292.

Chusmir, L. H. (1985). Short-form scoring for McClelland's version of the TAT. *Perceptual and Motor Skills, 61,* 1047–1052.

Chusmir, L. H., & Azevedo, A. (1992). Motivation needs of sampled Fortune-500 CEOs: Relations to organization outcomes. *Perceptual and Motor Skills, 75,* 595–612.

Chusmir, L. H., & Koberg, C. S. (1990). Dual sex role identity and its relationship to sex role conflict. *Journal of Psychology, 124,* 545–555.

Ciardiello, J. A. (1985). Beethoven: Modern analytic views of the man and his music. *Psychoanalytic Review, 72,* 129–147.

Clarke, J. H. (1988). The influence of external perception of control on freshman priorities and progress. *Journal of College Student Development, 29,* 560–562.

Clausen, J. S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology, 96,* 805–842.

Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments, 3,* 167–226.

Cloninger, C. R. (1987a). Neurogenetic adaptive mechanism in alcoholism. *Science, 236,* 410–416.

Cloninger, C. R. (1987b). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry, 44*(6), 573–588.

Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., & Svrakic, D. M. (1991). The Tridimensional Personality Questionnaire: U.S. normative data. *Psychological Reports, 69,* 1047–1057.

Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., & Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Alcoholism Clinical and Experimental Research, 12,* 494–505.

Cloninger, S. C. (1993). *Theories of personality: Understanding persons.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Coccaro, E. F. (1995, January/February). The biology of aggression. *Scientific American,* 38–47.

Coccaro, E. F., Bergeman, C. S., & McClearn, G. E. (1993). Heritability of irritable impulsiveness: A study of twins reared together and apart. *Psychiatry Research, 48,* 229–242.

Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin, 109,* 5–24.

Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109,* 252–266.

Cole, T. R., & Premo, T. (1987). The pilgrimage of Joel Andrews: Aging in the autobiography of a Yankee farmer. *International Journal of Aging and Human Development, 24*(2), 79–85.

Coleman, S. R., & Salamon, R. (1988). Kuhn's *Structure of Scientific Revolutions* in the psychological journal literature, 1969–1983: A descriptive study. *Journal of Mind and Behavior, 9,* 415–445.

Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination.* Boston: Houghton Mifflin.

Collins, W. A., & Gunnar, M. R. (1990). Social and personality development. *Annual Review of Psychology, 41,* 387–416.

Colvin, C. R. (1993). "Judgable" people: Personality, behavior, and competing explanations. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 861–873.

Colvin, C. R., & Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin, 116,* 3–20.

Colvin, C. R., & Funder, D. C. (1991). Predicting personality and behavior: A boundary on the acquaintanceship effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 884–894.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 101,* 393–403.

Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A., & Giunta, C. T. (1989). Risk factors for emotional/behavioral problems in young adolescents: A prospective analysis of adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57,* 732–740.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56,* 754–761.

Conley, J. J. (1984a). The hierarchy of consistency: A review and model of longitudinal findings on adult individual differences in intelligence, personality and self-opinion. *Personality and Individual Differences, 5,* 11–25.

Conley, J. J. (1984b). Longitudinal consistency of adult personality: Self-reported psychological characteristics across 45 years. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 1325–1333.

Conley, J. J. (1984c). Relation of temporal stability and cross-situational consistency in personality: Comment on the Mischel-Epstein debate. *Psychological Review, 91,* 491–496.

Conn, S. R., & Ramanaiah, N. V. (1990). Factor structure of the Comrey Personality Scales, the Personality Research Form-E, and the five-factor model. *Psychological Reports, 67,* 627–632.

Contrada, R. J., Leventhal, H., & O'Leary, A. (1990). Personality and health. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 638–669). New York: Guilford.

Cook, H. (1985). Effects of subliminal symbiotic gratification and the magic of believing on achievement. *Psychoanalytic Psychology, 2,* 365–371.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Scribner.

Coombs, W. N., & Schroeder, H. E. (1988). Generalized locus of control: An analysis of factor analytic data. *Personality and Individual Differences, 9,* 79–85.

Cooper, H. M. (1979). Statistically combining independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 131–146.

Cooper, S. H., Perry, J. C., & Arnow, D. (1988). An empirical approach to the study of defense mechanisms: I: Reliability and preliminary validity of the Rorschach Defense Scales. *Journal of Personality Assessment, 52,* 187–203.

Cooper, S. H., Perry, J. C., & O'Connell, M. O. (1991). The Rorschach Defense Scales: II. Longitudinal perspectives. *Journal of Personality Assessment, 56,* 191–201.

Corsini, R. J. (1986). The present science of personality: Comments on Eysenck's article. *Journal of Social Behavior and Personality, 1,* 483–488.

Costa, P. T., Jr. (1991). Clinical use of the five-factor model: An introduction. *Journal of Personality Assessment, 57,* 393–398.

Costa, P. T., Jr., Busch, C. M., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment, 50,* 640–650.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual.* Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988a). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 258–265.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988b). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 853–863.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1989). Personality continuity and the changes of adult life. In M. Storandt & G. R. VandenBos (Eds.), *The adult years: Continuity and change* (pp. 41–77). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13,* 653–665.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992b). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12,* 887–898.

Côté, J. E. (1986). Identity crisis modality: A technique for assessing the structure of the identity crisis. *Journal of Adolescence, 9,* 321–335.

Côté, J. E. (1993). Foundations of a psychoanalytic social psychology: Neo-Eriksonian propositions regarding the relationship between psychic structure and cultural institutions. *Developmental Review, 13,* 31–53.

Côté, J. E., & Levine, C. (1988a). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8,* 147–184.

Côté, J. E., & Levine, C. (1988b). The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *Journal of Youth and Adolescence, 17,* 81–99.

Côté, J. E., & Levine, C. (1989). An empirical test of Erikson's theory of ego identity formation. *Youth and Society, 20,* 388–414.

Côté, J. E., & Levine, C. G. (1992). The genesis of the humanistic academic: A second test of Erikson's theory of identity formation. *Youth and Society, 23,* 387–410.

Cousins, S. (1989). Culture and self-perception in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 124–131.

Cox, T., & McCay, C. (1982). Psychosocial factors and psychophysiological mechanisms in the aetiology and development of cancers. *Social Science and Medicine, 16,* 381–396.

Craig-Bray, L., & Adams, G. R. (1986). Different methodologies in the assessment of identity: Congruence between self-report and interview techniques? *Journal of Youth and Adolescence, 15*(3), 191–204.

Cramer, D. (1990a). Disclosure of personal problems, self-esteem, and the facilitativeness of friends and lovers. *British Journal of Guidance and Counselling, 18,* 186–196.

Cramer, D. (1990b). Self-esteem and close relationships: A statistical refinement. *British Journal of Social Psychology, 29,* 189–191.

Cramer, D. (1993). Personality and marital dissolution. *Personality and Individual Differences, 14,* 605–607.

Cramer, P. (1987). The development of defense mechanisms. *Journal of Personality, 55,* 597–614.

Cramer, P. (1988). The Defense Mechanism Inventory: A review of research and discussion of the scales. *Journal of Personality Assessment, 52,* 142–164.

Cramer, P. (1991). Anger and the use of defense mechanisms in college students. *Journal of Personality, 59,* 39–55.

Cramer, P., & Blatt, S. J. (1990). Use of the TAT to measure change in defense mechanisms following intensive psychotherapy. *Journal of Personality Assessment, 54,* 236–251.

Cramer, P., & Gaul, R. (1988). The effect of success and failure on children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality, 56,* 729–742.

Crawford, C. B., & Anderson, J. L. (1989). Sociobiology: An environmentalist discipline? *American Psychologist, 44,* 1449–1459.

Crawford, M., & Marecek, J. (1989). Feminist theory, feminist psychology: A bibliography of epistemology, critical analysis, and applications. *Psychology of Women Quarterly, 13,* 477–491.

Creel, R. (1980). Radical epiphenomenalism: B. F. Skinner's account of private events. *Behaviorism, 8,* 31–53.

Crews, D. J., & Landers, D. M. (1987). A meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 19*(5, Suppl), 114–120.

Crick, F., & Mitchison, G. (1983). The function of dream sleep. *Nature, 304,* 111–114.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74–101.

Crocker, J. (1993). Memory for information about others: Effects of self-esteem and performance feedback. *Journal of Research in Personality, 27,* 35–48.

Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review, 96,* 608–630.

Crockett, J. B., & Crawford, R. L. (1989). The relationship between Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) Scale scores and advising style preferences of college freshmen. *Journal of College Student Development, 30,* 154–161.

Cronbach, L. J. (1955). Processes affecting scores on "understanding others" and "assumed similarity." *Psychological Bulletin, 52,* 177–193.

Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 12,* 671–684.

Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 30,* 116–127.

Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1957). *Psychological tests and personnel decisions.* Urbana: University of Illinois.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52,* 281–302.

Cross, S. E., & Markus, H. R. (1990). The willful self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16,* 726–742.

Croyle, R. T. (1992). Appraisal of health threats: Cognition, motivation, and social comparison. *Cognitive Therapy and Research, 16,* 165–182.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium.* New York: HarperCollins.

Curry, C., Trew, K., Turner, I., & Hunter, J. (1994). The effect of life domains on girls' possible selves. *Adolescence, 29,* 133–150.

Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist, 45,* 599–611.

Cyphers, L. H., Phillips, K., Fulker, D. W., & Mrazek, D. A. (1990). Twin temperament during the transition from infancy to early childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29,* 392–397.

D'Agostino, P. R. (1991). Spontaneous trait inferences: Effects of recognition instructions and subliminal priming on recognition performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 70–77.

Dabbs, J. M., Jr., & Ruback, R. B. (1988). Saliva testosterone and personality of male college students. *Bulletin of the Psychonomic Society, 26,* 244–247.

Dabbs, J. M., Jr., Frady, R. L., Carr, T. S., & Besch, N. F. (1987). Saliva testosterone and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic Medicine, 49,* 174–182.

Darvill, T. J., Johnson, R. C., & Danko, G. P. (1992). Personality correlates of public and private self consciousness. *Personality and Individual Differences, 13,* 383–384.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals.* London: J. Murray.

Dattell, A. R., & Neimeyer, R. A., (1990). Sex differences in death anxiety: Testing the emotional expressiveness hypothesis. *Death Studies, 14,* 1–11.

Davidson, B., & Sollie, D. L. (1987). Sex-role orientation and marital adjustment. *Social Behavior and Personality, 15,* 59–69.

Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C. D., Senulis, J. A., & Friesen, W. V. (1990). Approach-withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology, I. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 330–341.

Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology, 98,* 127–131.

Davies, M. F. (1985). Self-consciousness and paranormal belief. *Perceptual and Motor Skills, 60,* 484–486.

Davis, C., & Yager, J. (1992). Transcultural aspects of eating disorders: A critical literature review. *Culture, Medicine and Psychiatry, 16,* 377–394.

Davis, D. L., Grove, S. J., & Knowles, P. A. (1990). An experimental application of personality type as an analogue for decision-making style. *Psychological Reports, 66,* 167–175.

Davis, G. L., Hoffman, R. G., & Nelson, K. S. (1990). Differences between Native Americans and Whites on the California Psychological Inventory. *Psychological Assessment, 2,* 238–242.

Davis, M., Ray, J. J., & Burt, J. S. (1987). Sex roles and fear of success: A general population study. *Personality and Individual Differences, 8,* 431–432.

Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist, 39,* 105–116.

Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review, 94,* 369–389.

deChesnay, M. (1985). Father-daughter incest: An overview. *Behavioral Sciences and the Law, 3,* 391–402.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior.* New York: Plenum.

DeKay, W. T., & Buss, D. W. (1992). Human nature, individual differences, and the importance of context: Perspectives from evolutionary psychology. *Current Directions in Psychological Science, 1,* 184–189.

Dell, P. F. (1988a). Not reasonable skepticism, but extreme skepticism. *Journal of Nervous and Mental Disease, 176,* 537–538.

Dell, P. F. (1988b). Professional skepticism about multiple personality. *Journal of Nervous and Mental Disease, 176,* 528–531.

deMause, L. (1988). On writing childhood history. *Journal of Psychohistory, 16,* 135–171.

DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin, 111,* 203–243.

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 958–966.

Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1991). The adaptive base of the neural hierarchy: Elementary motivational

controls on network function. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990: Vol. 38. Perspectives on Motivation* (pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Desharnais, R., Bouillon, J., & Godin, G. (1986). Self-efficacy and outcome expectations as determinants of exercise adherence. *Psychological Reports, 59,* 1155–1159.

Deutsch, F. M., Lussier, J. B., & Servis, L. J. (1993). Husbands at home: Predictors of paternal participation in childcare and housework. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 1154–1166.

DeWaele, J. P., & Harré, R. (1979). Autobiography as a psychological method. In G. P. Ginsburg (Ed.), *Emerging strategies in social psychological research.* New York: Wiley.

Dewe, P., Cox, T., & Ferguson, E. (1993). Individual strategies for coping with stress at work: A review. *Work and Stress, 7,* 5–15.

Dewhurst, K., & Beard, A. W. (1970). Sudden religious conversions in temporal lobe epilepsy. *British Journal of Psychiatry, 117,* 497–507.

Dickinson, A. M. (1989). The detrimental effects of extrinsic reinforcement on "intrinsic motivation." *Behavior Analyst, 12,* 1–15.

Dickson, D. H., & Kelly, I. W. (1985). The "Barnum effect" in personality assessment: A review of the literature. *Psychological Reports, 57,* 367–382.

Dien, D. (1992). Gender and individuation: China and the West. *Psychoanalytic Review, 79,* 105–119.

Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality, 57,* 195–214.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41,* 417–440.

Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 116–123.

Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research, 16,* 149–170.

Dion, K. L., & Yee, P. H. (1987). Ethnicity and personality in a Canadian context. *Journal of Social Psychology, 127,* 175–182.

Dixon, M., Brunet, A., & Laurence, J. R. (1990). Hypnotizability and automaticity: Towards a PDP model of hypnotic responding. *Journal of Abnormal Psychology, 99,* 336–343.

Dixon, T. M., & Baumeister, R. F. (1991). Escaping the self: The moderating effect of self-complexity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 363–368.

Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects.* New York: Wiley.

Doi, T. (1973). *The anatomy of dependence* (J. Bester, Trans.). Tokyo: Kodansha International. (Original work published 1971)

Dolan, B. (1991). Cross-cultural aspects of anorexia nervosa and bulimia: A review. *International Journal of Eating Disorders, 10,* 67–78.

Dolan, C. A., Sherwood, A., & Light, K. C. (1992). Cognitive coping strategies and blood pressure responses to real-life stress in healthy young men. *Health Psychology, 11,* 233–240.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture.* New York: McGraw-Hill.

Domino, G., & Affonso, D. D. (1990). A personality measure of Erikson's life stages: The inventory of psychosocial balance. *Journal of Personality Assessment, 54,* 576–588.

Donley, R. E., & Winter, D. G. (1970). Measuring the motives of public officials at a distance: An exploratory study of American presidents. *Behavioral Science, 15,* 227–236.

Doty, R. M., Peterson, B. E., & Winter, D. G. (1991). Threat and authoritarianism in the United States, 1978–1987. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 629–640.

Dovidio, J. F., Evans, N., & Tyler, R. B. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology, 22,* 22–37.

Drasgow, F. (1987). Study of the measurement bias of two standardized psychological tests. *Journal of Applied Psychology, 72,* 19–29.

Duberstein, P. R., & Talbot, N. L. (1992). Parental idealization and the absence of Rorschach oral imagery. *Journal of Personality Assessment, 59,* 50–58.

Dubow, E. F., Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1987). Childhood correlates of adult ego development. *Child Development, 58,* 859–869.

Duck, S. (1993, August). *The meaning of [everyday] life: Relaters as scientists and vice versa.* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto.

Dukes, W. F. (1965). *N* = 1. *Psychological Bulletin, 64,* 74–79.

Duncan, R. C., Konefal, J., & Spechler, M. M. (1990). Effect of neurolinguistic programming training on self-actualization as measured by the Personal Orientation Inventory. *Psychological Reports, 66,* 1323–1330.

Dunning, D., & Cohen, G. L. (1992). Egocentric definitions of traits and abilities in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 341–355.

Dunning, D., Perie, M., & Story, A. L. (1991). Self-serving prototypes of social categories. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 957–968.

Durel, L. A., Carver, C. S., Spitzer, S. B., Llabre, M. M., Weintraub, J. K., Saab, P. G., & Schneiderman, N. (1989). Associations of blood pressure with self-report measures of anger and hostility among Black and White men and women. *Health Psychology, 8,* 557–575.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256–273.

Dzewaltowski, D. A. (1989). Toward a model of exercise motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 251–269.

Eagly, A. H. (1978). Sex differences in influenceability. *Psychological Bulletin, 85,* 86–116.

Eagly, A. H. (1987a). Reporting sex differences. *American Psychologist, 42,* 756–757.

Eagly, A. H. (1987b). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but . . . : A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin, 110,* 109–128.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (1981). Sex of researchers and sex-typed communications as determinants of sex differences in influenceability: A meta-analysis of social influence studies. *Psychological Bulletin, 90,* 1–20.

Eagly, A. H., & Chrvala, C. (1986). Sex differences in conformity: Status and gender role interpretations. *Psychology of Women Quarterly, 10,* 203–220.

Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100,* 283–308.

Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 108,* 233–256.

Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100,* 309–330.

Eagly, A. H., & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 306–315.

Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36–58). New York: Springer-Verlag.

Edel, L. (1953–1971). *Henry James.* Philadelphia: Lippincott.

Edelson, M. (1985). The hermeneutic turn and the single case study in psychoanalysis. *Psychoanalysis and Contemporary Thought, 8,* 567–614.

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94,* 29–39.

Eisenberger, R., Kuhlman, D. M., & Cotterell, N. (1992). Effects of social values, effort training, and goal structure on task persistence. *Journal of Research in Personality, 26,* 258–272.

Eisenberger, R., & Selbst, M. (1994). Does reward increase or decrease creativity? *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 1116–1127.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48,* 384–392.

Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin, 115,* 268–287.

Ekman, P., Davidson, R. J., & Friesen, W. V. (1990). The Duchenne smile: Emotional expression and brain physiology, II. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 342–353.

Elder, G. H., Jr., & MacInnis, D. J. (1983). Achievement imagery in women's lives from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 394–404.

Elizabeth, P. (1983). Comparison of psychoanalytic and a client-centered group treatment model on measures of anxiety and self-actualization. *Journal of Counseling Psychology, 30,* 425–428.

Ellenberger, H. F. (1972). The story of "Anna O": A critical review with new data. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 8,* 267–279.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 968–980.

Elms, A. C. (1988a). Freud as Leonardo: Why the first psychobiography went wrong. *Journal of Personality, 56*, 19–40.

Elms, A. C. (1988b, August). *The psychologist as biographer.* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Atlanta, Ga.

Elpern, S., & Karp, S. A. (1984). Sex-role orientation and depressive symptomatology. *Sex Roles, 10*, 987–992.

Emde, R. N. (1992). *Amae*, intimacy, and the early moral self. *Infant Mental Health Journal, 13*, 34–42.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1058–1068.

Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality, 59*, 453–472.

Emmons, R. A., & King, L. A. (1989). Personal striving differentiation and affective reactivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 478–484.

Endler, N. S., & Edwards, J. M. (1986). Interactionism in personality in the twentieth century. *Personality and Individual Differences, 7*, 379–384.

Engebretson, T. O., Matthews, K. A., & Scheier, M. F. (1989). Relations between anger expression and cardiovascular reactivity: Reconciling inconsistent findings through a matching hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 513–521.

Entwistle, D. R. (1972). To dispel fantasies about fantasy-based measures of achievement motivation. *Psychological Bulletin, 77*, 377–391.

Epstein, A. W. (1982). Observations on the brain and dreaming. *Biological Psychiatry, 17*, 1207–1215.

Epstein, A. W. (1987). The phylogenesis of the "ego," with remarks on the frontal lobes. *American Journal of Psychoanalysis, 47*, 161–166.

Epstein, J. A., & Harackiewicz, J. M. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 128–138.

Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1097–1126.

Epstein, S. (1980). The stability of behavior: II. Implications for psychological research. *American Psychologist, 35*, 790–806.

Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 15*(3), 283–310.

Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165–192). New York: Guilford.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist, 49*, 709–724.

Epstein, S., Lipson, A., Holstein, C., & Huh, E. (1992). Irrational reactions to negative outcomes: Evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 328–339.

Epstein, S., & O'Brien, E. J. (1985). The person-situation debate in historical and current perspective. *Psychological Bulletin, 98*, 513–537.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1958). On the nature of clinical evidence. *Daedalus, 87*, 65–87.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. Selected papers. *Psychological Issues, 1* (Monograph 1). New York: International Universities Press.

Erikson, E. H. (1962). *Young man Luther: A study in Psychoanalysis and History.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review.* New York: Norton.

Erwin, E. (1980). Psychoanalytic therapy: The Eysenck argument. *American Psychologist, 35*, 435–443.

Etaugh, C., & Nekolny, K. (1990). Effects of employment status and marital status on perceptions of mothers. *Sex Roles, 23*, 273–280.

Evans, D. W. (1994). Self-complexity and its relation to development, symptomatology and self-perception during adolescence. *Child Psychiatry and Human Development, 24*, 173–182.

Evans, R. G. (1982). Defense mechanisms in females as a function of sex-role orientation. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 816–817.

Exner, J. E. (1986). *The Rorschach: A comprehensive system, Vol. 1* (rev. ed.). New York: Wiley.

Eyman, J. R., & Eyman, S. K. (1991). Personality assessment in suicide prediction. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 21*, 37–55.

Eysenck, H. J. (1954). The science of personality: Nomothetic! *Psychological Review, 61*, 339–342.

Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality.* Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

Eysenck, H. J. (1979). The conditioning model of neurosis. *Behavioral and Brain Sciences, 2*, 155–199.

Eysenck, H. J. (1986a). Can personality study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality, 1*, 3–19.

Eysenck, H. J. (1986b). Cross-cultural comparisons: The validity of assessment by indices of factor comparison. *Journal of Cross Cultural Psychology, 17*, 506515.

Eysenck, H. J. (1988). Personality, stress and cancer: Prediction and prophylaxis. *British Journal of Medical Psychology, 61*, 57–75.

Eysenck, H. J. (1990a). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244–276). New York: Guilford.

Eysenck, H. J. (1990b). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of Personality, 58*, 245–261.

Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3? Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences, 12*, 773–790.

Eysenck, H. J. (1992a). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 659–663. (Reprinted from 1952 *Journal of Consulting Psychology, 16*, 319–324.)

Eysenck, H. J. (1992b). Four ways five factors are *not* basic. *Personality and Individual Differences, 13*, 667–673.

Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry, 4*, 147–178.

Eysenck, S. B., & Abdel-Khalek, A. M.(1989). A cross-cultural study of personality: Egyptian and English children. *International Journal of Psychology, 24*, 1–11.

Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach.* New York: Plenum.

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire.* San Diego: Edits.

Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. H., & Barrett, P. (1985). A revised version of the Psychoticism scale. *Personality and Individual Differences, 6*, 21–29.

Eysenck, S. B., & Haapasalo, J. (1989). Cross-cultural comparisons of personality: Finland and England. *Personality and Individual Differences, 10*, 121–125.

Eysenck, S. B., & Kozeny, J. (1990). Cross-cultural comparisons of personality: Czech and English subjects. *Studia Psychologica, 32*, 255–259.

Eysenck, S. B., & Tambs, K. (1990). Cross-cultural comparison of personality: Norway and England. *Scandinavian Journal of Psychology, 31*(3), 191–197.

Eysenck, S. B., von Knorring, A. L., & von Knorring, L. (1988). A cross-cultural study of personality: Swedish and English children. *Scandinavian Journal of Psychology, 29*(3,4), 152–161.

Fadiman, J. (1993). Who's minding the store? A comment on Frick's defense of unitary personality. *Journal of Humanistic Psychology*, 33(2), 129–133.

Fagan, P. J., Wise, T. N., Schmidt, C. W., Jr., Ponticas, Y., Marshall, R. D., & Costa, P. T., Jr. (1991). A comparison of five-factor personality dimensions in males with sexual dysfunction and males with paraphilia. *Journal of Personality Assessment, 57*, 434–448.

Faggen, J. (1987). Golden Rule revisited: Introduction. *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 5–8.

Fagley, N. S., & Miller, P. M. (1990). Investigating and reporting sex differences: Methodological importance, the forgotten consideration. *American Psychologist, 45*, 297–298.

Fairbairn, W. D. (1952). *An object-relations theory of the personality.* New York: Basic Books.

Fairfield, B. (1990). Reorientation: The use of hypnosis for life-style change. *Individual Psychology, 46*, 451–458.

Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100*, 176–189.

Falk, A. (1985). Aspects of political psychobiography. *Political Psychology, 6*, 605–619.

Fava, M., Littman, A., & Halperin, P. (1987). Neuroendocrine correlates of the Type A behavior pattern: A review and new hypotheses. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 17*, 289–307.

Feingold, A. (1992). Gender differences in mate selection preferences: A test of the parental investment model. *Psychological Bulletin, 112*, 125–139.

Feixas, G., & Villegas, M. (1991). Personal construct analysis of autobiographical texts: A method presentation and case illustration. *International Journal of Personal Construct Psychology, 4*, 51–83.

Feldman, S. S., & Rosenthal, D. A., (1990). The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two Western nations. *International Journal of Psychology, 25*, 259–281.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 522–527.

Fernandez, E., & Turk, D. C. (1989). The utility of cognitive coping strategies for altering pain perception: A meta-analysis. *Pain, 38*, 123–135.

Field, M. J. (1960). *Search for security.* London: Faber and Faber.

Finkelhor, D. (1979). *Sexually victimized children.* New York: Free Press.

Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. A., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse and Neglect, 14*, 19–28.

Fisher, S., & Greenberg, S. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy.* New York: Basic Books.

Fiske, S. T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology, 44*, 155–194.

Fitzpatrick, J. J. (1976). Erik H. Erikson and psychohistory. *Bulletin of the Menninger Clinic, 40*, 295–314.

Fleming, J. (1982). Projective and psychometric approaches to measurement: The case of fear of success. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 63–96). San Francisco: Jossey-Bass.

Fleming, J., & Horner, M. S. (1992). The motive to avoid success. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 179–189). New York: Cambridge University Press.

Flora, S. R. (1990). Undermining intrinsic interest from the standpoint of a behaviorist. *Psychological Record, 40*, 323–346.

Foa, U. G., & Foa, E. G. (1974). *Societal structures of the mind.* Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and emotion. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 207–227). New York: Columbia University Press.

Försterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin, 98*, 495–512.

Försterling, F. (1986). Attributional conceptions in clinical psychology. *American Psychologist, 41*, 275–285.

Fourqurean, J. M., Meisgeier, C., & Swank, P. (1990). The link between learning style and Jungian psychological types: A finding of two bipolar preference dimensions. *Journal of Experimental Education, 58*, 225–237.

Francis, L. J. (1991). Personality and attitude towards religion among adult churchgoers in England. *Psychological Reports, 69*, 791–794.

Francis, L. J. (1992). Is psychoticism really a dimension of personality fundamental to religiosity? *Personality and Individual Differences, 13*, 645–652.

Francis, L. J., & Pearson, P. R. (1993). The personality characteristics of student churchgoers. *Personality and Individual Differences, 15*, 373–380.

Frank, G. (1992). The response of African Americans to the Rorschach: A review of the research. *Journal of Personality Assessment, 59*, 317–325.

French, E. G., & Lesser, G. S. (1964). Some characteristics of the achievement motive in women. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 68*, 119–128.

Freud, S. (1953). The interpretation of dreams. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 4*, pp. 1–338; *Vol. 5*, pp. 339–621). London: Hogarth Press. (Original work published 1900)

Freud, S. (1957). Leonardo da Vinci: A study in psychosexuality. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 11)*. London: Hogarth Press. (Original work published 1910)

Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious.* New York: Harper & Row. (Original work published 1925)

Freud, S. (1959). *Moses and monotheism.* New York: Vintage Books. (Original work published 1939)

Freud, S. (1963). *Three case histories.* New York: Macmillan.

Freud, S., & Bullitt, W. C. (1966). *Thomas Woodrow Wilson: Twenth-eighth president of the United States.* Boston: Houghton Mifflin.

Frick, R. B. (1982). The ego and the vestibulocerebellar system: Some theoretical perspectives. *Psychoanalytic Quarterly, 51*, 93–122.

Frick, W. B. (1993). Subpersonalities: Who conducts the orchestra? *Journal of Humanistic Psychology*, 33(2), 122–128.

Friedland, N., & Keinan, G. (1991). The effects of stress, ambiguity tolerance, and trait anxiety on the formation of causal relationships. *Journal of Research in Personality, 25*, 88–107.

Friedman, H. S., & Booth-Kewley, S. (1987a). The "disease-prone personality": A meta-analytic view of the construct. *American Psychologist, 42*, 539–555.

Friedman, H. S., & Booth-Kewley, S. (1987b). Personality, Type A behavior, and coronary heart disease: The role of emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 783–792.

Friedman, H. S., & Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal display of emotion in public and in private: Self-monitoring, personality, and expressive cues. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 766–775.

Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart.* New York: Knopf.

Friedman, W. J., Robinson, A. B., & Friedman, B. L. (1987). Sex differences in moral judgments? A test of Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly, 11*, 37–46.

Fudin, R. (1986). Subliminal psychodynamic activation: Mommy and I are not yet one. *Perceptual and Motor Skills, 63*, 1159–1179.

Funder, D. C. (1983). Three issues in predicting more of the people: A reply to Mischel and Peake. *Psychological Review, 90*, 283–289.

Funder, D. C. (1987). Errors and mistakes: Evaluating the accuracy of social judgment. *Psychological Bulletin, 101*, 75–90.

Funder, D. C. (1991). Global traits: A neo-Allportian approach to personality. *Psychological Science, 2*, 31–39.

Funder, D. C., & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1041–1050.

Funder, D. C., Block, J. H., & Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 1198–1213.

Funder, D. C., & Colvin, C. R. (1988). Friends and strangers: Acquaintanceship, agreement, and the accuracy of personality judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 149–158.

Funder, D. C., & Dobroth, J. M. (1987). Differences between traits: Properties associated with inter-judge agreement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 409–418.

Funder, D. C., Parke, R. D., Tomlinson-Keasey, C., & Widaman, K. (1993). *Studying lives through time: Personality and development.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Funder, D. C., & Sneed, C. D. (1993). Behavioral manifestations of personality: An ecological approach to judgmental accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 479–490.

Funkhouser, G. R. (1993). A self-anchoring instrument and analytical procedure for reducing cultural bias in cross-cultural research. *Journal of Social Psychology, 133*, 661–673.

Furnham, A., Bond, M., Heaven, P., Hilton, D., Lobel, T., Masters, J., Payne, M., Rajamanikam, R., Stacey, B., & Van Daalen, H. (1993). A comparison of Protestant Work Ethic beliefs in thirteen nations. *Journal of Social Psychology, 133*, 185–197.

Furnham, A., & Schofield, S. (1987). Accepting personality test feedback: A review of the Barnum effect. *Current Psychological Research and Reviews, 6*(2), 162–178.

Furnham, A., & Stringfield, P. (1993). Personality and work performance: Myers-Briggs Type Indicator correlates of managerial performance in two cultures. *Personality and Individual Differences, 14*, 145–153.

Gaines, S. O., Jr., & Reed, E. S. (1995). Prejudice: From Allport to DuBois. *American Psychologist, 50*, 96–103.

Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science, 167*, 86–87.

Gallup, G. G., Jr. (1977). Self-recognition in primates: A comparative approach to the bidirectional properties of consciousness. *American Psychologist, 32*, 329–338.

Gangestad, S. W., Simpson, J. A., DiGeronimo, K., & Biek, M. (1992). Differential accuracy in person perception across traits: Examination of a functional hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 688–698.

Gangestad, S., & Snyder, M. (1985). "To carve nature at its joints": On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review, 92*, 317–349.

Garcia, M. E., Schmitz, J. M., & Doerfler, L. A. (1990). A fine-grained analysis of the role of self-efficacy in self-initiated attempts to quit smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 317–322.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Harper Collins.

Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology, 15*, 291–316.

Geen, T. R. (1992). Facial expressions in socially isolated nonhuman primates: Open and closed programs for expressive behavior. *Journal of Research in Personality, 26*, 273–280.

Geisler, C. (1985). Repression: A psychoanalytic perspective revisited. *Psychoanalysis and Contemporary Thought, 8*, 253–298.

Gerbing, D. W., & Tuley, M. R. (1991). The 16PF related to the five-factor model of personality: Multiple-indicator measurement versus the a priori scales. *Multivariate Behavioral Research, 26*, 271–289.

Gergen, K. J. (1985). The social constructivist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40*, 266–275.

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances*

in experimental social psychology (Vol. 21, pp. 17–56). Orlando, Fla.: Academic Press.

Geschwind, N. (1979). Editorial: Behavioural changes in temporal lobe epilepsy. *Psychological Medicine, 9,* 217–219.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Giltinan, J. M. (1990). Using life review to facilitate self-actualization in elderly women. *Gerontology and Geriatrics Education, 10,* 75–83.

Gjerde, P. F. (1993). Depressive symptoms in young adults: A developmental perspective on gender differences. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 256–288). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science.* New York: Penguin Books.

Gleser, G. C., & Ihilevich, D. (1969). An objective instrument to measure defense mechanisms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33,* 51–60.

Goebel, B. L., & Boeck, B. E. (1987). Ego integrity and fear of death: A comparison of institutionalized and independently living older adults. *Death Studies, 11,* 193–204.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* New York: Doubleday.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior.* Garden City, N.Y.: Anchor.

Goisman, R. M. (1983). Therapeutic approaches to phobia: A comparison. *American Journal of Psychotherapy, 37,* 227–234.

Gold, D., Andres, D., & Schwartzman, A. E. (1987). Self-perception of personality at midlife in elderly people: Continuity and change. *Experimental Aging Research, 13,* 197–202.

Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141–165). Beverly Hills, Calif.: Sage.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 1216–1229.

Goldberg, P. (1968). Are women prejudiced against women? *Transaction, 5,* 28–30.

Goldberg, S. R., & Henningfield, J. E. (1988). Reinforcing effects of nicotine in humans and experimental animals responding under intermittent schedules of IV drug injection. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior, 30,* 227–234.

Goldfried, M. R., Greenberg, L. S., & Marmar, C. (1990). Individual psychotherapy: Process and outcome. *Annual Review of Psychology, 41,* 659–688.

Goldsmith, H. H., & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 805–816.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development, 58,* 505–529.

Goodspeed, R. B., & DeLucia, A. G. (1990). Stress reduction at the worksite: An evaluation of two methods. *American Journal of Health Promotion, 4,* 333–337.

Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction: Vol. 1. Classic and contemporary perspectives* (pp. 115–136). New York: Wiley.

Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 128–140.

Graham, S. (1992). "Most of the subjects were White and middle class": Trends in published research on African Americans in selected APA journals, 1970–1989. *American Psychologist, 47,* 629–639.

Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality, 21,* 493–509.

Green, G. D. (1990). Is separation really so great? *Women and Therapy, 9,* 87–104.

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 913–922.

Greene, B. A. (1985). Considerations in the treatment of black patients by white therapists. *Psychotherapy, 22,* 389–393.

Greene, B. A. (1992). Racial socialization as a tool in psychotherapy with African American children. In L. A. Vargas & J. D. Koss-Chioino (Eds.), *Working with culture: Psychotherapeutic interventions with ethnic minority children and adolescents* (pp. 63–81). San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, B. (1994a). An African American perspective on racism and antisemitism within feminist organizations. In J. Adleman & G. M. Enguidanos-Clark (Eds.), *Racism in the lives of women: Testimony, theory, and guides to practice.* New York: Haworth Press.

Greene, B. (1994b). Institutional racism in the mental health professions. In J. Adleman & G. M. Enguidanos-Clark (Eds.), *Racism in the lives of women: Testimony, theory and guides to practice.* New York: Haworth Press.

Greenfield, P. M., & Childs, C. P. (1991). Developmental continuity in biocultural context. In R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 135–159). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Greeno, C. G., & Maccoby, E. E. (1986). How different is the "different voice"? *Signs, 11,* 310–316.

Greenwood, J. D. (1994). A sense of identity: Prolegomena to a social theory of personal identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 24,* 25–46.

Greer, S., & Watson, M. (1985). Towards a psychobiological model of cancer: Psychological considerations. *Social Science and Medicine, 20,* 773–777.

Gross, J. (1989). Emotional expression in cancer onset and progression. *Social Science and Medicine, 28,* 1239–1248.

Grossarth-Maticek, R., & Eysenck, H. J. (1990). Personality, stress and disease: Description and validation of a new inventory. *Psychological Reports, 66,* 355–373.

Grotevant, H. D., & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence, 13,* 419–438.

Grubb, H. J., & Ollendick, T. H. (1986). Cultural-distance perspective: An exploratory analysis of its effect on learning and intelligence. *International Journal of Intercultural Relations, 10,* 399–414.

Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (pp. 3–43). New York: Oxford University Press.

Grünbaum, A. (1984). *The foundations of psychoanalysis: A philosophical critique.* Berkeley: University of California Press.

Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1992). Interventions for children of divorce: Toward greater integration of research and action. *Psychological Bulletin, 111,* 434–454.

Gudjonsson, G. H. (1979). The use of electrodermal responses in a case of amnesia. *Medicine, Science, and the Law, 19,* 138–140.

Guerin, D. W., & Gottfried, A. W. (1994). Developmental stability and change in parent reports of temperament: A ten-year longitudinal investigation from infancy through preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 40,* 334–355.

Guisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist, 49,* 104–111.

Gunnar, M. R., Mangelsdorf, S., Larson, M., & Hertsgaard, L. (1990). Attachment, temperament, and adrenocortical activity in infancy: A study of psychoendocrine regulation. *Developmental Psychology, 25,* 355–363.

Gustafson, R., & Källmén, H. (1990). Alcohol, subliminal stimulation, and disinhibitory processes. *Perceptual and Motor Skills, 70,* 495–502.

Gynther, M. D. (1989). MMPI comparisons of Blacks and Whites: A review and commentary. *Journal of Clinical Psychology, 45*(6), 878–883.

Haaga, D. A. F., Dyck, M. J., & Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin, 110,* 215–236.

Haan, N., Millsap, R., & Hartka, E. (1986). As time goes by: Change and stability in personality over fifty years. *Psychology and Aging, 1*(3), 220–232.

Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin, 85,* 845–875.

Hall, J. A. (1987). On explaining gender differences: The case of nonverbal communication. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds). *Sex and gender.* Newbury Park, Calif.: Sage.

Halpin, G., Simpson, R. G., & Martin, S. L. (1990). An investigation of racial bias in the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. *Educational and Psychological Measurement, 50,* 183–189.

Hamaguchi, E. (1985). A contextual model of the Japanese: Toward a methodological innovation in Japan studies. *Journal of Japanese Studies, 11,* 289–321.

Hampson, S. E. (1988). *The construction of personality: An introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.

Hampson, S. E., John, O. P., & Goldberg, L. R. (1986). Category breadth and hierarchical structure in personality: Studies of asymmetries in judgments of trait implication. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 37–54.

Hanin, Y., Eysenck, S. B., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1991). A cross-cultural study of personality: Russia and England. *Personality and Individual Differences, 12*, 265–271.

Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904–915.

Hardaway, R. A. (1990). Subliminally activated symbiotic fantasies: Facts and artifacts. *Psychological Bulletin, 107*, 177–195.

Haring, M. J., Stock, W. A., & Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations, 37*, 645–657.

Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 851–856.

Harrington, T. F. (1986). The construct validity of the career decision-making system cross-culturally. *International Journal for the Advancement of Counselling, 9*, 331–339.

Harris, J. G., Jr. (1980). Nomovalidation and idiovalidation: A quest for the true personality profile. *American Psychologist, 35*, 729–744.

Harris, T. L., & Schwab, R. (1990). Sex-role orientation and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 473–479.

Hattie, J., & Cooksey, R. W. (1984). Procedures for assessing the validities of tests using the "known-groups" method. *Applied Psychological Measurement, 8*, 295–305.

Haugaard, J. J., & Emery, R. E. (1989). Methodological issues in child abuse research. *Child Abuse and Neglect, 13*, 89–100.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511–524.

Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 731–739.

Headey, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research, 22*, 327–349.

Heft, L., Thoresen, C. E., Kirmil-Gray, K., Wiedenfeld, S. A., Eagleston, J. R., Bracke, P., & Arnow, B. (1988). Emotional and temperamental correlates of Type A in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 17*, 461–475.

Helms, J. E. (1984). Toward a theoretical explanation of the effects of race on counseling: A Black and White model. *Counseling Psychologist, 12*(4), 153–165.

Helson, R. (1993). Comparing longitudinal studies of adult development: Toward a paradigm of tension between stability and change. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 93–119). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Helson, R., & Moane, G. (1987). Personality change in women from college to midlife. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 176–186.

Helson, R., & Picano, J. (1990). Is the traditional role bad for women? *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 311–320.

Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 392–402.

Hendrick, S., & Hendrick, C. (1987). Love and sex attitudes and religious beliefs. *Journal of Social and Clinical Psychology, 5*, 391–398.

Henley, S., & Furnham, A. (1989). The Type A behaviour pattern and self-evaluation. *British Journal of Medical Psychology, 62*, 51–59.

Herbert, T. B., & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine, 55*, 364–379.

Herek, G. M. (1987). Religious orientation and prejudice: A comparison of racial and sexual attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13*, 34–44.

Herman, J. (1981). *Father-daughter incest*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hermans, H. J. M. (1987). The dream in the process of valuation: A method of interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 163–175.

Hermans, H. J. M. (1988). On the integration of nomothetic and idiographic research methods in the study of personal meaning. *Journal of Personality, 56*, 785–812.

Hermans, H. J. M. (1991). The person as co-investigator in self-research: Valuation theory. *European Journal of Personality, 5*, 217–234.

Hermans, H. J. M., & Bonarius, H. (1991a). The person as co-investigator in personality research. *European Journal of Personality, 5*, 199–216.

Hermans, H. J. M., & Bonarius, H. (1991b). Static laws in a dynamic psychology? *European Journal of Personality, 5*, 245–247.

Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist, 47*, 23–33.

Hermans, H. J. M., Rijks, T. I., & Kempen, H. J. G. (1993). Imaginal dialogues in the self: Theory and method. *Journal of Personality, 61*, 207–236.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and social class in American life*. New York: Free Press.

Hersen, M., & Barlow, D. H. (1976). *Single-case experimental design: Strategies for studying behavioral change*. New York: Pergamon Press.

Hewstone, M., Hantzi, A., & Johnston, L. (1991). Social categorization and person memory: The pervasiveness of race as an organizing principle. *European Journal of Social Psychology, 21*, 517–528.

Hicks, L. E. (1984). Conceptual and empirical analysis of some assumptions of an explicitly typological theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1118–1131.

Hicks, L. E. (1985). Is there a disposition to avoid the fundamental attribution error? *Journal of Research in Personality, 19*, 436–456.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319–340.

Higgins, E. T. (1989). Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative process: A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality, 57*, 407–444.

Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 5–15.

Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 276–286.

Hilgard, E. R. (1965). *Hypnotic susceptibility*. New York: Harcourt, Brace and World.

Hilgard, E. R. (1976). Neodissociation theory of multiple control systems. In G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research*. Vol. 1 (pp. 137–171). New York: Plenum.

Hiller, J. E. (1989). Breast cancer: A psychogenic disease? *Women and Health, 15*(2), 5–18.

Hjelle, L. A., & Bernard, M. (1994). Private self-consciousness and the retest reliability of self-reports. *Journal of Research in Personality, 28*, 52–67.

Hobson, J. A. (1988). *The dreaming brain*. New York: Basic Books.

Hodapp, V., Heiligtag, U., & Störmer, S. W. (1990). Cardiovascular reactivity, anxiety and anger during perceived controllability. *Biological Psychology, 30*, 161–170.

Hoffman, C., Mischel, W., & Baer, J. S. (1984). Language and person cognition: Effects of communicative set on trait attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1029–1043.

Hoffman, C., & Tchir, M. A. (1990). Interpersonal verbs and dispositional adjectives: The psychology of causality embodied in language. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 765–778.

Hoffman, L. W. (1986). Work, family, and the child. In M. S. Pallak & R. Perloff (Eds.), *Psychology and work: Productivity, change, and employment* (pp. 169–220). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin, 110*, 187–203.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

Hofstee, W. K. B. (1990). The use of everyday personality language for scientific purposes. *European Journal of Personality, 4*, 77–88.

Hofstetter, C. R., Sallis, J. F., & Hovell, M. F. (1990). Some health dimensions of self-efficacy: Analysis of theoretical specificity. *Social Science and Medicine, 31*, 1051–1056.

Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 946–955.

Holahan, C. K. (1988). Relation of life goals at age 70 to activity participation and health and psychological well-being among Terman's gifted men and women. *Psychology and Aging, 3*, 286–291.

Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes:

A meta-analysis. *Social Work in Health Care, 16*(1), 53–93.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1985). Social orientation and the social self-esteem of gifted and talented female adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 14,* 389–399.

Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1988). Gifted and talented young women: Antecedents and correlates of life satisfaction. *Gifted Child Quarterly, 32,* 254–259.

Holloway, S. D., & Machida, S. (1991). Child-rearing effectiveness of divorced mothers: Relationship to coping strategies and social support. *Journal of Divorce and Remarriage, 14,* 179–201.

Holmes, T. H., & Masuda, M. (1974). Life changes and illness susceptibility. In B. S. Dohrenwend & B. P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects.* New York: Wiley.

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11,* 213–218.

Holroyd, J. (1985–1986). Hypnosis applications in psychological research. *Imagination, Cognition and Personality, 5*(2), 103–115.

Holzman, P. S. (1985). Psychoanalysis: Is the therapy destroying the science? *Journal of the American Psychoanalytic Association, 33,* 725–770.

Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues, 28,* 157–175.

Horner, M. S., & Fleming, J. (1992). A revised scoring manual for the motive to avoid success. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 190–204). New York: Cambridge University Press.

Hornstein, G. A. (1992). The return of the repressed: Psychology's problematic relations with psychoanalysis, 1909–1960. *American Psychologist, 47,* 254–263.

Horowitz, L. M., Sampson, H., Siegelman, E. Y., Wolfson, A., & Weiss, J. (1975). On the identification of warded-off mental contents: An empirical and methodological contribution. *Journal of Abnormal Psychology, 84,* 545–558.

Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (1986). Neuroticism, depression and life events: A structural equation model. *Social Psychiatry, 21,* 63–71.

House, R. J., Spangler, W. D., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 36,* 364–396.

Houston, B. K., Smith, M. A., & Cates, D. S. (1989). Hostility patterns and cardiovascular reactivity to stress. *Psychophysiology, 26,* 337–342.

Houts, A. C., Cook, T. D., & Shadish, W. R. (1986). The person-situation debate: A critical multiplist perspective. *Journal of Personality, 54,* 52–105.

Howard, G. S. (1991). Cultural tales: Narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. *American Psychologist, 46,* 187–197.

Howard, G. S., Youngs, W. H., & Siatczynski, A. M. (1989). A research strategy for studying telic human behavior. *Journal of Mind and Behavior, 10,* 393–411.

Howarth, E., & Zumbo, B. D. (1989). An empirical investigation of Eysenck's typology. *Journal of Research in Personality, 23,* 343–353.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generation. *Developmental Psychology, 20,* 1120–1134.

Hughes, M., & Demo, D. H. (1989). Self-perceptions of Black Americans: Self-esteem and personal efficacy. *American Journal of Sociology, 95,* 132–159.

Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17,* 225–248.

Hull, J. G., Van Treuren, R. R., & Virnelli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 518–530.

Huot, B., Makarec, K., & Persinger, M. A. (1989). Temporal lobes signs and Jungian dimensions of personality. *Perceptual and Motor Skills, 69,* 841–842.

Hutterer, R. (1990). Authentic science: Some implications of Carl Rogers's reflections on science. *Person Centered Review, 5,* 57–76.

Hutton, H. E., Miner, M. H., Blades, J. R., & Langfeldt, V. C. (1992). Ethnic differences on the MMPI Overcontrolled-Hostility Scale. *Journal of Personality Assessment, 58,* 260–268.

Hutton, P. H. (1983). The psychohistory of Erik Erikson from the perspective of collective mentalities. *Psychohistory Review, 12,* 18–25.

Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using ω^2 and *d*. *American Psychologist, 36,* 892–901.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology, 20,* 722–736.

Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 107,* 139–155.

Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A., & Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly, 14,* 299–324.

Hyde, J. S., Klein, M. H., Essex, M. J., & Clark, R. (1995). Maternity leave and women's mental health. *Psychology of Women Quarterly, 19,* 257–285.

Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104,* 53–69.

Hyland, M. E. (1989). There is no motive to avoid success: The compromise explanation for success-avoiding behavior. *Journal of Personality, 57,* 665–693.

Hyland, M. E., Curtis, C., & Mason, D. (1985). Fear of success: Motive and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 1669–1677.

Hyland, M. E., & Dann, P. L. (1988). Converging evidence that fear of success is multidimensional. *Current Psychology Research and Reviews, 7,* 199–206.

Hyland, M. E., & Mancini, A. V. (1985). Fear of success and affiliation. *Psychological Reports, 57,* 714.

Ihilevich, D., & Gleser, G. C. (1986). *Defense mechanisms: Their classification, correlates, and measurement with the Defense Mechanism Inventory.* Owossow, Mich.: DMI Associates.

Immelman, A. (1993). The assessment of political personality: A psychodiagnostically relevant conceptualization and methodology. *Political Psychology, 14,* 725–741.

Irvine, S. H., & Berry, J. W. (Eds.). (1988). *Human abilities in cultural context.* New York: Cambridge University Press.

Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1988). Type A behaviour and the healthy individual. *British Journal of Medical Psychology, 61,* 37–56.

Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100,* 68–90.

Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin, 115,* 288–299.

Jacklin, C. N. (1981). Methodological issues in the study of sex-related differences. *Developmental Review, 1,* 266–273.

Jacklin, C. N. (1989). Female and male: Issues of gender. *American Psychologist, 44,* 127–133.

Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30,* 112–124.

Jaeger, R. M. (1987). NCME opposition to proposed Golden Rule legislation. *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 21–22.

Jaffe, L. S. (1990). The empirical foundations of psychoanalytic approaches to psychological testing. *Journal of Personality Assessment, 55,* 746–755.

James, J. B., & Paul, E. L. (1993). The value of archival data for new perspectives on personality. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 45–63). Washington, D.C.: American Psychological Association.

James, W. (1950). *The principles of psychology* (2 vols.). New York: Dover. (Original work published 1890 by Holt)

Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition, 7,* 113–136.

Jemmott, J. B., III (1987). Social motives and susceptibility to disease: Stalking individual differences in health risks. *Journal of Personality, 55,* 267–298.

Jemmott, J. B., III, Hellman, C., McClelland, D. C., Locke, S. E., Kraus, L., Williams, R. M., & Valeri, C. R. (1990). Motivational syndromes associated with natural killer cell activity. *Journal of Behavioral Medicine, 13,* 53–73.

Jenkins, C. D., Zyzanski, S. J., & Rosenman, R. H. (1979). *Manual for the Jenkins Activity Survey.* New York: Psychological Corporation.

Jenkins, S. R. (1987). Need for achievement and women's careers over 14 years: Evidence for occupational structure effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 922–932.

Jenkins, S. R. (1994). Need for power and women's careers over 14 years: Structural power, job satisfaction, and motive change. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 155–165.

Jennings, J. L. (1986). The revival of "Dora": Advances in psychoanalytic theory and technique. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 34,* 607–635.

Jex, S. M., & Gudanowski, D. M. (1992). Efficacy beliefs and work stress: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior, 13,* 509–517.

John, O. P. (1990). The "big five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66–100). New York: Guilford.

John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality, 2,* 171–203.

John, O. P., Hampson, S. E., & Goldberg, L. R. (1991). The basic level in personality-trait hierarchies: Studies of trait use and accessibility in different contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 348–361.

John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 206–219.

Johnson, E. H. (1989). The role of the experience and expression of anger and anxiety in elevated blood pressure among black and white adolescents. *Journal of the National Medical Association, 81,* 573–584.

Johnson, E. H., & Broman, C. L. (1987). The relationship of anger expression to health problems among Black Americans in a national survey. *Journal of Behavioral Medicine, 10,* 103–116.

Johnson, J. T., & Shulman, G. A. (1988). More alike than meets the eye: Perceived gender differences in subjective experience and its display. *Sex Roles, 19,* 67–79.

Johnson, M. E. (1989). Sex-role orientation and attitudes toward sexual expression. *Psychological Reports, 64,* 1064.

Johnson, M. E., & Brems, C. (1989). Differences in interpersonal functioning as related to sex-role orientation. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 26*(4), 48–52.

Jones, A. C. (1985). Psychological functioning in black Americans: A conceptual guide for use in psychotherapy. *Psychotherapy, 22,* 363–369.

Jones, D. C., Bloys, N., & Wood, M. (1990). Sex roles and friendship patterns. *Sex Roles, 23,* 133–145.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4,* 200–206.

Jones, E. E., & Nisbett, R. (1971). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. Kanouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). Morristown, N.J.: General Learning Press.

Jones, E. E., & Windholz, M. (1990). The psychoanalytic case study: Toward a method for systematic inquiry. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 38,* 985–1015.

Jones, M. (1993). Influence of self-monitoring in dating motivations. *Journal of Research in Personality, 27,* 197–206.

Jones, N. S. C. (1990). Black/white issues in psychotherapy: A framework for clinical practice. *Journal of Social Behavior and Personality, 5,* 305–322.

Jordan, J. V., Kaplan, A. G., Miller, J. B., Stiver, I. P., & Surrey, J. L. (1991). *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center.* New York: Guilford Press.

Jorm, A. F. (1987). Sex differences in neuroticism: A quantitative synthesis of published research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 21*(4), 501–506.

Joseph, S., Cairns, E., & McCollam, P. (1993). Political violence, coping, and depressive symptomatology in Northern Irish children. *Personality and Individual Differences, 15,* 472–473.

Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 391–402.

Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review, 100,* 109–128.

Jung, C. G. (1954). Marriage as a psychological relationship. In C. G. Jung, *The development of personality* (pp. 187–201). Princeton, N.J.: Princeton University Press. (Original work published 1931)

Jung, C. G. (1959). *Aion: Researches into the phenomenology of the self* (2nd ed.) (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1974). *Dreams* (W. McGuire, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Juni, S. (1982). The composite measure of the Defense Mechanism Inventory. *Journal of Research in Personality, 16,* 193–200.

Juni, S. (1993). Rorschach content psychometry and fixation theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 119,* 77–98.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science, 240,* 167–171.

Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science, 2,* 40–44

Kagitçibaşi, Ç., & Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology, 40,* 493–531.

Kakar, S. (1989). The maternal-feminine in Indian psychoanalysis. *International Review of Psycho-Analysis, 16,* 355–362.

Kalimo, R., & Vuori, J. (1990). Work and sense of coherence: Resources for competence and life satisfaction. *Behavioral Medicine, 16,* 76–89.

Kalin, R., & Lloyd, C. A. (1985). Sex role identity, sex-role ideology and marital adjustment. *International Journal of Women's Studies, 8*(1), 32–39.

Kalthoff, R. A., & Neimeyer, R. A. (1993). Self-complexity and psychological distress: A test of the buffering model. *International Journal of Personal Construct Psychology, 6,* 327–349.

Kamarck, T. W., Manuck, S. B., & Jennings, J. R. (1990). Social support reduces cardiovascular reactivity to psychological challenge: A laboratory model. *Psychosomatic Medicine, 52,* 42–58.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparisons of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4,* 1–39.

Karoly, P., & Lecci, L. (1993). Hypochondriasis and somatization in college women: A Personal Projects Analysis. *Health Psychology, 12,* 103–109.

Kaun, D. E. (1991). Writers die young: The impact of work and leisure on longevity. *Journal of Economic Psychology, 12,* 381–399.

Keiser, R. E., & Prather, E. N. (1990). What is the TAT? A review of ten years of research. *Journal of Personality Assessment, 55,* 800–803.

Kelly, E. L., & Conley, J. J. (1987). Personality and compatibility: A prospective analysis of marital stability and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 27–40.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1 and 2). New York: Norton.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113,* 164–180.

Kenny, D. A. (1991). A general model of consensus and accuracy in interpersonal perception. *Psychological Review, 98,* 155–163.

Kenny, D. A., & Albright, L. (1987). Accuracy in interpersonal perception: A social relations analysis. *Psychological Bulletin, 102,* 390–402.

Kenny, D. A., & Campbell, D. T. (1989). On the measurement of stability in over-time data. *Journal of Personality, 57,* 445–481.

Kenny, D. A., Horner, C., Kashy, D. A., & Chu, L. (1992). Consensus at zero acquaintance: Replication, behavioral cues, and stability. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 88–97.

Kenrick, D. T. (1987). Gender, genes, and the social environment. In P. C. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology (Vol. 8,* Sex and gender, pp. 14–43). Beverly Hills, Calif.: Sage.

Kenrick, D. T., & Dantchik, A. (1983). Interactionism, idiographics, and the social psychological invasion of personality. *Journal of Personality, 51,* 286–307.

Kenrick, D. T., & Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist, 43,* 23–34.

Kenrick, D. T., & Stringfield, D. O. (1980). Personality traits and the eye of the beholder: Crossing some traditional philosophical boundaries in the search for consistency in all of the people. *Psychological Review, 87,* 88–104.

Kernberg, O. F. (1976). *Object-relations theory and clinical psychoanalysis.* New York: Jason Aronson.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 1190–1204.

Kerr, H. D. (1993). White liver: A cultural disorder resembling AIDS. *Social Science and Medicine, 36,* 609–614.

Keutzer, C. S. (1984). The power of meaning: From quantum mechanics to synchronicity. *Journal of Humanistic Psychology, 24*(1), 80–94.

Khamis, V. (1993). Victims of the intifada: The psychosocial adjustment of the injured. *Behavioral Medicine, 19,* 93–101.

Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological Review, 90,* 185–214.

Kihlstrom, J. (1984). Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective. In K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), *The unconscious reconsidered* (pp. 149–211). New York: Wiley.

Kihlstrom, J. F. (1990). The psychological unconscious. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 445–464). New York: Guilford.

Kimble, G. A. (1989). Psychology from the standpoint of a generalist. *American Psychologist, 44,* 491–499.

King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 864–877.

King, L. A., & Emmons, R. A. (1991). Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict, and control. *European Journal of Personality, 5,* 131–150.

Kirchler, E. (1989). Everyday life experiences at home: An interaction diary approach to assess marital relationships. *Journal of Family Psychology, 2,* 311–336.

Kirkpatrick, L. A. (1993). Fundamentalism, Christian orthodoxy, and intrinsic religious orientation as predictors of discriminatory attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion, 32,* 256–268.

Kirmayer, L. J., & Robbins, J. M. (1993). Cognitive and social correlates of the Toronto Alexithymia Scale. *Psychosomatics, 34,* 41–52.

Kirsch, I. (1980). "Microanalytic" analyses of efficacy expectations as predictors of performance. *Cognitive Therapy and Research, 4,* 259–262.

Kissinger, H. (1979). *The White House Years.* Boston: Little, Brown.

Kitayama, S., & Markus, H. R. (1992, May). *Construal of the self as cultural frame: Implications for internationalizing psychology.* Paper presented at the symposium Internationalization and Higher Education, University of Michigan, Ann Arbor, Mich.

Klein, H. A. (1987). The relationship of temperament scores to the way young adults adapt to change. *Journal of Psychology, 121,* 119–135.

Klein, S. B., Loftus, J., & Plog, A. E. (1992). Trait judgments about the self: Evidence from the encoding specificity paradigm. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 730–735.

Kline, P. (1987). The experimental study of the psychoanalytic unconscious. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13,* 363–378.

Kline, P. (1988). The cross-cultural measurement of personality. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition* (pp. 3–40). London: Macmillan.

Kline, P., & Lapham, S. L. (1992). The PPQ: A study of its ability to discriminate occupational groups and the validity of its scales. *Personality and Individual Differences, 13,* 225–228.

Kneier, A. W., & Temoshok, L. (1984). Repressive coping reactions in patients with malignant melanoma as compared to cardiovascular disease patients. *Journal of Psychosomatic Research, 28,* 145–155.

Knowles, E. S., & Sibicky, M. E. (1990). Continuity and diversity in the stream of selves: Metaphorical resolutions of William James's one-in-many-selves paradox. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16,* 676–687.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 1–11.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior, 22,* 368–378.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42,* 168–177.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine, 5,* 391–404.

Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua "science." *American Psychologist, 36,* 257–269.

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development, 62,* 1379–1392.

Koenig, H. G. (1990). Research on religion and mental health in later life: A review and commentary. *Journal of Geriatric Psychiatry, 23,* 23–53.

Koestner, R., & McClelland, D. C. (1992). The affiliation motive. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 205–210). New York: Cambridge University Press.

Koestner, R., Franz, C., & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 709–717.

Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 383–390.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice.* San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development.* San Francisco: Harper & Row.

Kornfeld, A. D. (1990). Shared versus system exemplars in the teaching of psychology. *Psychological Reports, 67,* 795–799.

Kraft, T. (1992). Counteracting pain in malignant disease by hypnotic techniques: Five case studies. *Contemporary Hypnosis, 9,* 123–129.

Krampen, G., Effertz, B., Jostock, U., & Müller, B. (1990). Gender differences in personality: Biological and/or psychological? *European Journal of Personality, 4,* 303–317.

Kratochwill, T. R. (Ed.). (1978). *Single subject research.* New York: Academic Press.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis.* Beverly Hills: Sage.

Kroeger, O., & Thuesen, J. M. (1988). *Type talk: The 16 personality types that determine how we live, love, and work.* New York: Delta.

Kroger, J. (1986). The relative importance of identity status interview components: Replication and extension. *Journal of Adolescence, 9,* 337–354.

Kroger, J., & Haslett, S. J. (1988). Separation-individuation and ego identity status in late adolescence: A two-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 17,* 59–79.

Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussim, L. J., & Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 152–162.

Krueger, J., & Rothbart, M. (1988). Use of categorical and individuating information in making inferences about personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 187–195.

Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being "right": The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological Bulletin, 106,* 395–409.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Kunda, Z., & Sherman-Williams, B. (1993). Stereotypes and the construal of individuating information. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19,* 90–99.

Kurdek, L. A., & Schmitt, J. P. (1986). Interaction of sex role self-concept with relationship quality and relationship beliefs in married, heterosexual cohabiting, gay, and lesbian couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 365–370.

Lachman, M. E., & Leff, R. (1989). Perceived control and intellectual functioning in the elderly: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 25,* 722–728.

Lachman, S. J., & Bass, A. R. (1985). A direct study of halo effect. *Journal of Psychology, 119,* 535–540.

LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114,* 395–412.

Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 29,* 475–486.

Lamb, M. E. (1987). Predictive implications of individual differences in attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 817–824.

Lamiell, J. T. (1981). Toward an idiothetic psychology of personality. *American Psychologist, 36,* 276–289.

Lamiell, J. T. (1987). *The psychology of personality: An epistemological inquiry.* New York: Columbia University Press.

Lamiell, J. T. (1991). Valuation theory: The self-confrontation method, and scientific personality psychology. *European Journal of Personality, 5,* 235–244.

Landrine, H. (1992). Clinical implications of cultural differences: The referential versus the indexical self. *Clinical Psychology Review, 12,* 401–415.

Landy, F. J. (1986). Stamp collecting versus science: Validation as hypothesis testing. *American Psychologist, 41,* 1183–1192.

Lang-Takac, E., & Osterweil, Z. (1992). Separateness and connectedness: Differences between the genders. *Sex Roles, 27,* 277–289.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Lanham, B. B. (1988). Freedom, restraint, and security: Japan and the United States. *Ethos, 16,* 273–284.

Larkin, J. E. (1991). The implicit theories approach to the self-monitoring controversy. *European Journal of Personality, 5,* 15–34.

Larrieu, J., & Mussen, P. (1986). Some personality and motivational correlates of children's prosocial behavior. *Journal of Genetic Psychology, 147,* 529–542.

Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality, 21,* 1–39.

Larsen, R. J., Diener, E., & Emmons, R. A. (1986). Affect intensity and reactions to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 803–814.

Lassner, J. B., Matthews, K. A., & Stoney, C. M. (1994). Are cardiovascular reactors to asocial stress

also reactors to social stress? *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 69–77.

Latack, J. C., & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 479–508.

Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality, 26*, 242–257.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1–21.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Leahey, T. H. (1992). The mythical revolutions of American psychology. *American Psychologist, 47*, 308–318.

Leak, G. K., & Christopher, S. B. (1982). Freudian psychoanalysis and sociobiology: A synthesis. *American Psychologist, 37*, 313–322.

Leak, G. K., & Fish, S. (1989). Religious orientation, impression management, and self-deception: Toward a clarification of the link between religiosity and social desirability. *Journal for the Scientific Study of Religion, 28*, 355–359.

Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 518–530.

Leavy, S. A. (1985). Hitler's "table talk" as psychoanalytic source material. *Contemporary Psychoanalysis, 21*, 609–616.

Lecci, L., Karoly, P., Briggs, C., & Kuhn, K. (1994). Specificity and generality of motivational components in depression: A personal projects analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 404–408.

Lee, Y. (1993). Psychology needs no prejudice but the diversity of cultures. *American Psychologist, 48*, 1090–1091.

Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin, 84*, 1–13.

Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). New York: Cambridge University Press.

Lennox, R. (1988). The problem with self-monitoring: A two-sided scale and a one-sided theory. *Journal of Personality Assessment, 52*, 58–73.

Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1349–1364.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 347–382.

Lerman, H. (1986). *A mote in Freud's eye: From psychoanalysis to the psychology of women.* New York: Springer.

Lerner, P. M. (1990). The clinical inference process and the role of theory. *Journal of Personality Assessment, 55*, 426–431.

Lerner, R. M., & Tubman, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. *Journal of Personality, 57*, 343–373.

Lester, D. (1986). A cross-cultural test of Sheldon's theory of personality. *Journal of Social Psychology, 126*, 695–696.

Lester, D. (1987). Wife abuse and psychogenic motives in nonliterate societies. *Perceptual and Motor Skills, 64*, 154.

Lester, D. (1989). A neurotransmitter basis for Eysenck's theory of personality. *Psychological Reports, 64*, 189–190.

Lester, D., & Rencher, A. (1993). Aversion to physical touching and personality. *Personality and Individual Differences, 14*, 259–260.

Levine, R., Gillman, M., & Reis, H. (1982). Individual differences for sex differences in achievement attributions? *Sex Roles, 8*, 455–466.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*, 3–13.

Levinson, H. (1994). Why the behemoths fell: Psychological roots of corporate failure. *American Psychologist, 49*, 428–436.

Levit, D. B. (1991). Gender differences in ego defenses in adolescence: Sex roles as one way to understand the differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 992–999.

Levitz-Jones, E. M., & Orlofsky, J. L. (1985). Separation-individuation and intimacy capacity in college women. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 156–169.

Lewicki, P. (1983). Self-image bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 384–393.

Lewicki, P. (1984). Self-schema and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1177–1190.

Lewis, H. B. (1985). Depression vs. paranoia: Why are there sex differences in mental illness? In A. J. Stewart & M. B. Lykes (Eds.), *Gender and personality: Current perspectives on theory and research* (pp. 62–90). Durham, N.C.: Duke University Press.

Lewis, M. (1989). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. In P. Harris & C. Saarni (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 350–373). New York: Cambridge University Press.

Lewis, T. D. (1983). Gordon Liddy: A life style analysis. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice, 39*, 259–273.

Lewis, T. T. (1985). Gordon Allport's eclectic humanism: A neglected approach to psychohistory. *Psychohistory Review, 13*(2,3), 33–41.

Lieberson, S. (1991). Small *N*'s and big conclusions: An examination of the reasoning in comparative studies based on a small number of cases. *Social Forces, 70*, 307–320.

Lifton, P. D. (1985). Individual differences in moral development: The relation of sex, gender, and personality to morality. *Journal of Personality, 53*, 306–334.

Lin, C. C., & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development, 61*, 429–433.

Lincoln, B. (1994). A Lakota Sun Dance and the problematics of sociocosmic reunion. *History of Religions, 34*, 1–14.

Linden, W., Chambers, L., Maurice, J., & Lenz, J. W. (1993). Sex differences in social support, self-deception, hostility, and ambulatory cardiovascular activity. *Health Psychology, 12*, 376–380.

Lindsey, K. P., & Paul, G. L. (1989). Involuntary commitments to public mental institutions: Issues involving the overrepresentation of blacks and assessment of relevant functioning. *Psychological Bulletin, 106*, 171–183.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development, 56*, 1479–1498.

Linn, R. L., & Drasgow, R. (1987). Implications of the Golden Rule settlement for test construction. *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 13–17.

Linville, P. W. (1987). Self complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 663–676.

Lippa, R., & Connelly, S. (1990). Gender diagnosticity: A new Bayesian approach to gender-related individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1051–1065.

Lipton, E. (1990). Representing sexuality in women artists' biographies: The cases of Suzanne Valadon and Victorine Meurent. *Journal of Sex Research, 27*(2), 81–94.

Little, B. R., Lecci, L., & Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality, 60*, 501–525.

Lobel, T. E., & Winch, G. L. (1986). Different defense mechanisms among men with different sex role orientations. *Sex Roles, 15*, 215–220.

Locke, E. A., & Taylor, M. S. (1991). Stress, coping, and the meaning of work. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 140–157). New York: Columbia University Press.

Loehlin, J. C. (1987). Twin studies, environment differences, age changes. *Behavioral and Brain Sciences, 10*, 30–31.

Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development.* Newbury Park, Calif.: Sage.

Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist, 21*, 195–206.

Loevinger, J. (1985). Revision of the Sentence Completion Test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 420–427.

Loewenberg, P. (1988). Psychoanalytic models of history: Freud and after. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation.* New York: Oxford University Press.

Loftus, E. F. (1993). The reality of repressed memories. *American Psychologist, 48*, 518–537.

Long, B. C. (1990). Relation between coping strategies, sex-typed traits, and environmental characteristics: A comparison of male and female managers. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 185–194.

Lorimer, R. (1976). A reconsideration of the psychological roots of *Gandhi's Truth*. *Psychoanalytic Review, 63*, 191–207.

Lubin, B., Larsen, R. M., Matarazzo, J. D., & Seever, M. (1985). Psychological test usage patterns in five professional settings. *American Psychologist, 40*, 857–861.

Lumpkin, J. R. (1985). Health versus activity in elderly persons' locus of control. *Perceptual and Motor Skills, 60*, 288.

Lundy, A. (1985). The reliability of the Thematic Apperception Test. *Journal of Personality Assessment, 49*, 141–145.

Lundy, A. (1988). Instructional set and Thematic Apperception Test validity. *Journal of Personality Assessment, 52,* 309–320.

Lupfer, M. B., Clark, L. F., & Hutcherson, H. W. (1990). Impact of context on spontaneous trait and situational attributions. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 239–249.

Luthar, S. S., & Blatt, S. J. (1993). Dependent and self-critical depressive experiences among inner-city adolescents. *Journal of Personality, 61,* 365–386.

Lyddon, W. J. (1991). Socially constituted knowledge: Philosophical, psychological, and feminist contributions. *Journal of Mind and Behavior, 12,* 263–279.

Lykes, M. B. (1985). Gender and individualistic vs. collectivist bases for notions about the self. *Journal of Personality, 53,* 356–383.

Lykes, M. B., & Stewart, A. J. (1986). Evaluating the feminist challenge to research in personality and social psychology: 1963–1983. *Psychology of Women Quarterly, 10,* 393–411.

Lykken, D. T., & Tellegen, A. (1993). Is human mating adventitious or the result of lawful choice? A twin study of mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 56–68.

Lyness, S. A. (1993). Predictors of differences between Type A and B individuals in heart rate and blood pressure reactivity. *Psychological Bulletin, 114,* 266–295.

Lynn, R., Yamauchi, H., & Tachibana, Y. (1991). Attitudes related to work of adolescents in the United Kingdom and Japan. *Psychological Reports, 68,* 403–410.

Lynn, S. J., & Rhue, J. W. (1988). Fantasy proneness: Hypnosis, developmental antecedents, and psychopathology. *American Psychologist, 43,* 35–44.

Lynn, S. J., Rhue, J. W., & Weekes, J. R. (1990). Hypnotic involuntariness: A social cognitive analysis. *Psychological Review, 97,* 169–184.

Lyon, L. S. (1985). Facilitating telephone number recall in a case of psychogenic amnesia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 16,* 147–149.

Mabry, C. H. (1993). Gender differences in ego level. *Psychological Reports, 72,* 752–754.

Maccoby, E. E. (1991). Different reproductive strategies in males and females. *Child Development, 62,* 676–681.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development, 51,* 964–980.

MacDougall, J. M., Dembroski, T. M., Dimsdale, J. E., & Hackett, T. P. (1985). Components of Type A, hostility, and anger-in: Further relationships to angiographic findings. *Health Psychology, 4,* 137–152.

Mack, J. E. (1971). Psychoanalysis and historical biography. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 19,* 143–179.

Mack, J. E. (1980). Psychoanalysis and biography: Aspects of a developing affinity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 28,* 543–562.

MacKay, D. G. (1973). Aspects of the theory of comprehension, memory and attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 25,* 22–40.

MacNair, R. R., & Elliott, T. R. (1992). Self-perceived problem-solving ability, stress appraisal, and coping over time. *Journal of Research in Personality, 26,* 150–164.

Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 193–222). New York: Guilford.

Magnusson, D., & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology, 44,* 427–452.

Major, B. (1979). Sex-role orientation and fear of success: Clarifying an unclear relationship. *Sex Roles, 5,* 63–70.

Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A. M., Cooper, M. L., Testa, M., & Mueller, P. M. (1990). Perceived social support, self-efficacy, and adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 452–463.

Makarec, K., & Persinger, M. A. (1993). Bilingual men but not women display verbal memory weaknesses but not figural memory differences compared to monolinguals. *Personality and Individual Differences, 15,* 531–536.

Malgady, R. G., Rogler, L. H., & Constantino, G. (1987). Ethnocultural and linguistic bias in mental health evaluation of Hispanics. *American Psychologist, 42,* 228–234.

Malinosky-Rummell, R., & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin, 114,* 68–79.

Malm, L. (1993). The eclipse of meaning in cognitive psychology: Implications for humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 33*(1), 67–87.

Mandler, G., & Nakamura, Y. (1987). Aspects of consciousness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13,* 299–313.

Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit. *Child Development, 61,* 820–831.

Manicas, P. T., & Secord, P. F. (1983). Implications for psychology of the new philosophy of science. *American Psychologist, 38,* 399–413.

Maoz, Z., & Shayer, A. (1987). The cognitive structure of peace and war argumentation: Israeli Prime Ministers versus the Knesset. *Political Psychology, 8,* 575–604.

Maqsud, M. (1992). Psychoticism, extraversion, and neuroticism among Batswana adolescents. *Journal of Social Psychology, 132,* 275–276.

Marceil, J. C. (1977). Implicit dimensions of idiography and nomothesis: A reformulation. *American Psychologist, 32,* 1046–1055.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 551–558.

Marecek, J. (1989). Introduction [to special issue: Theory and method in feminist psychology]. *Psychology of Women Quarterly, 13,* 367–377.

Marin, G. V., Marin, G., Otero-Sabogal, R., Sabogal, F., & Perez-Stable, E. (1987). *Cultural differences in attitudes toward smoking: Developing messages using the theory of reasoned action* (Techn. Rep.). (Available from Box 0320, 400 Parnassus Ave., San Francisco, Calif. 94117).

Markstrom-Adams, C. (1989). Androgyny and its relation to adolescent psychosocial well-being: A review of the literature. *Sex Roles, 21,* 325–340.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 63–78.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Sidali, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology, 42,* 38–50.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98,* 224–253.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41,* 954–969.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38,* 299–337.

Marmot, M. G., & Syme, S. L. (1976). Acculturation and coronary heart disease in Japanese Americans. *American Journal of Epidemiology, 104,* 225–247.

Martin, R. B., Guthrie, C. A., & Pitts, C. G. (1993). Emotional crying, depressed mood, and secretory immunoglobulin A. *Behavioral Medicine, 19,* 111–114.

Martindale, C., Covello, E., & West, A. (1986). Primary process cognition and hemispheric asymmetry. *Journal of Genetic Psychology, 147,* 79–87.

Martinetti, R. F. (1985). Cognitive antecedents of dream recall. *Perceptual and Motor Skills, 60,* 395–401.

Masling, J. (1992). The influence of situational and interpersonal variables in projective testing. *Journal of Personality Assessment, 59,* 616–640. (Original work published 1960)

Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance.* New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: D. Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row. (Original work published 1954)

Mason, A., & Blankenship, V. (1987). Power and affiliation motivation, stress, and abuse in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 203–210.

Masson, J. M. (1984). *The assault on truth: Freud's suppression of the seduction theory.* New York: Farrar, Straus & Giroux.

Masson, J. M. (1990). *Final analysis: The making and unmaking of a psychoanalyst.* New York: Addison-Wesley.

Matheny, A. P., Riese, M. L., & Wilson, R. S. (1985). Rudiments of infant temperament: Newborn to 9 months. *Developmental Psychology, 21,* 486–494.

Matthews, G. (1989). The factor structure of the 16PF: Twelve primary and three secondary factors. *Personality and Individual Differences, 10,* 931–940.

Matthews, G., & Amelang, M. (1993). Extraversion, arousal theory and performance: A study of individual differences in the EEG. *Personality and Individual Differences, 14,* 347–363.

Matthews, K. A. (1982). Psychological perspectives on the Type A behavior pattern. *Psychological Bulletin, 91,* 293–323.

Mauro, R., Sato, K., & Tucker, J. (1992). The role of appraisal in human emotions: A cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 301–317.

McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality, 14*, 413–432.

McAdams, D. P. (1982). Intimacy motivation. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 133–171). San Francisco: Jossey-Bass.

McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity.* Chicago: Dorsey Press.

McAdams, D. P. (1988). Biography, narrative, and lives: An introduction. *Journal of Personality, 56*, 1–18.

McAdams, D. P. (1990). Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons, & S. Frank, (Eds.), *Studying persons and lives* (pp. 148–200). New York: Springer-Verlag.

McAdams, D. P., Booth, L., & Selvik, R. (1981). Religious identity among students at a private college: Social motives, ego stage, and development. *Merrill Palmer Quarterly, 27*, 219–239.

McAdams, D. P., & Bryant, F. B. (1987). Intimacy motivation and subjective mental health in a nationwide sample. *Journal of Personality, 55*, 395–413.

McAdams, D. P., & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 851–861.

McAdams, D. P., Jackson, R. J., & Kirshnit, C. (1984). Looking, laughing and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality, 52*, 261–273.

McAdams, D. P., Lensky, D. B., Daple, S. A., & Allen, J. (1988). Depression and the organization of autobiographical memory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 7*, 332–349.

McAdams, D. P., Lester, R. M., Brand, P. A., McNamara, W. J., & Lensky, D. B. (1988). Sex and the TAT: Are women more intimate than men? Do men fear intimacy? *Journal of Personality Assessment, 52*, 397–409.

McAdams, D. P., & Powers, J. (1981). Themes of intimacy in behavior and thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 573–587.

McAdams, D. P., Ruetzel, K., & Foley, J. M. (1986). Complexity and generativity at mid-life: Relations among social motives, ego development, and adults' plans for the future. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 800–807.

McAdams, D. P., & Vaillant, G. E. (1982). Intimacy motivation and psychosocial adaptation: A longitudinal study. *Journal of Personality Assessment, 46*, 586–493.

McCall, R. B. (1990). Infancy research: Individual differences. *Merrill Palmer Quarterly, 36*(1), 141–157.

McCann, S. J. H. (1990a). Authoritarianism and preference for the presidential candidate perceived to be higher on the power motive. *Perceptual and Motor Skills, 70*, 577–578.

McCann, S. J. H. (1990b). Threat, power, and presidential greatness: Harding to Johnson. *Psychological Reports, 66*, 129–130.

McCartney, K., Harris, M. J., & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin, 107*, 226–237.

McCaulley, M. H. (1990). The Myers-Briggs Type Indicator: A measure for individuals and groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 22*, 181–195.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society.* New York: Free Press.

McClelland, D. C. (1965). N Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 389–392.

McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience.* New York: Irvington.

McClelland, D. C. (1979). Inhibited power motivation and high blood pressure in men. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 182–190.

McClelland, D. C. (1980). Motive dispositions: The merits of operant and respondent measures. *Review of Personality and Social Psychology, 1*, 10–41.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation.* Glencoe, Ill: Scott, Foresman and Company.

McClelland, D. C. (1986). Some reflections on the two psychologies of love. *Journal of Personality, 54*, 334–353.

McClelland, D. C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist, 44*, 675–683.

McClelland, D. C., Alexander, C., & Marks, E. (1982). The need for power, stress, immune function, and illness among male prisoners. *Journal of Abnormal Psychology, 91*, 61–70.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive.* New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology, 67*, 737–743.

McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976, March/April). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 100–110.

McClelland, D. C., Davis, W. B., Kalin, R., & Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation.* New York: Free Press.

McClelland, D. C., Floor, E., Davidson, R. J., & Saron, C. (1980). Stressed power motivation, sympathetic activation, immune function, and illness. *Journal of Human Stress, 6*(2), 11–19.

McClelland, D. C., & Franz, C. E. (1992). Motivational and other sources of work accomplishments in mid-life: A longitudinal study. *Journal of Personality, 60*, 679–707.

McClelland, D. C., & Jemmott, J. B., III (1980). Power motivation, stress, and physical illness. *Journal of Human Stress, 6*(4), 6–15.

McClelland, D. C., & Koestner, R. (1992). The achievement motive. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 143–152). New York: Cambridge University Press.

McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review, 96*, 690–702.

McClelland, D. C., & Krishnit, C. (1988). The effect of motivational arousal through films on salivary immunoglobulin A. *Psychology and Health, 2*, 31–52.

McClelland, D. C., Patel, V., Stier, D., & Brown, D. (1987). The relationship of affiliative arousal to dopamine release. *Motivation and Emotion, 11*, 51–66.

McClelland, D. C., Ross, G., & Patel, V. (1985). The effect of an academic examination on salivary norepinephrine and immunoglobulin levels. *Journal of Human Stress, 11*(2), 52–59.

McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement.* New York: Free Press.

McCornack, S. A., & Parks, M. R. (1990). What women know that men don't: Sex differences in determining the truth behind deceptive messages. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*, 107–118.

McCrae, R. R. (1982). Consensual validation of personality traits: Evidence from self-reports and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 293–303.

McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 919–928.

McCrae, R. R. (1990). Traits and trait names: How well is Openness represented in natural languages? *European Journal of Personality, 4*, 119–129.

McCrae, R. R. (1991). The five-factor model and its assessment in clinical settings. *Journal of Personality Assessment, 57*, 399–414.

McCrae, R. R. (1993). Moderated analyses of longitudinal personality stability. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 577–585.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989a). More reasons to adopt the five-factor model. *American Psychologist, 44*, 451–452.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989b). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality, 57*, 17–40.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality, 54*, 385–405.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81–90.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality, 56*, 417–434.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989a). Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research, 24*, 107–124.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989b). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 586–595.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1991a). Adding *Liebe und Arbeit*: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 227–232.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1991b). The NEO Personality Inventory: Using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development, 69*, 367–372.

McCrae, R. R., Costa, P. T., & Busch, C. M. (1986). Evaluating comprehensiveness in personality systems: The California Q-Set and the five-factor model. *Journal of Personality, 54*, 430–446.

McGee, R., Williams, S., & Elwood, M. (1994). Depression and the development of cancer: A meta-analysis. *Social Science and Medicine, 38,* 187–192.

McGregor, L., Eveleigh, M., Syler, J. C., & Davis, S. F. (1991). Self-perception of personality characteristics and the Type A behavior pattern. *Bulletin of the Psychonomic Society, 29,* 320–322.

McGue, M., & Lykken, D. T. (1992). Genetic influence on risk of divorce. *Psychological Science, 3,* 368–373.

McHugh, M. C., Koeske, R. D., & Frieze, I. H. (1986). Issues to consider in conducting nonsexist psychological research: A guide for researchers. *American Psychologist, 41,* 879–890.

McIntosh, D. N., Silver, R. C., & Wortman, C. B. (1993). Religion's role in adjustment to a negative life event: Coping with the loss of a child. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 812–821.

McKay, J. R. (1992). Affiliative trust–mistrust. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 254–265). New York: Cambridge University Press.

McKillop, K. J., Jr., Berzonsky, M. D., & Schlenker, B. R. (1992). The impact of self-presentations on self-beliefs: Effects of social identity and self-presentational context. *Journal of Personality, 60,* 789–808.

McLarty, M. H. (1990). An examination of modern psychology through two philosophies of knowledge. *Psychological Record, 40,* 273–288.

McLeod, C. R., & Vodanovich, S. J. (1991). The relationship between self-actualization and boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*(5), 137–146.

McMahon, R. C., Kelley, A., & Kouzekanani, K. (1993). Personality and coping styles in the prediction of dropout from treatment for cocaine abuse. *Journal of Personality Assessment, 61,* 147–155.

McNally, R. J., Litz, B. T., Prassas, A., Shin, L. M., & Weathers, F. W. (1994). Emotional priming of autobiographical memory in post-traumatic stress disorder. *Cognition and Emotion, 8,* 351–367.

McNulty, S. E., & Swann, W. B., Jr. (1994). Identity negotiation in roommate relationships: The self as architect and consequence of social reality. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 1012–1023.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (C. W. Morris, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Mednick, M. T. (1989). On the politics of psychological constructs: Stop the bandwagon, I want to get off. *American Psychologist, 44,* 1118–1123.

Meehl, P. E. (1990). Why summaries of research on psychological theories are often uninterpretable. *Psychological Reports, 66,* 195–244.

Meehl, P. E. (1992). Factors and taxa, traits and types, differences of degree and differences in kind. *Journal of Personality, 60,* 117–174.

Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology Research and Reviews,* 7(3), 221–240.

Meissner, W. W. (1990). Foundations of psychoanalysis reconsidered. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 38,* 523–557.

Menard, S. (1991). *Longitudinal research.* Newbury Park, Calif.: Sage.

Merenda, P. F. (1987). Toward a four-factor theory of temperament and/or personality. *Journal of Personality Assessment, 51,* 367–374.

Mershon, B., & Gorsuch, R. L. (1988). Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria? *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 675–680.

Meyer, B. C. (1987). Notes on the uses of psychoanalysis for biography. *Psychoanalytic Quarterly, 56,* 287–316.

Meyer, J. M., Heath, A. C., Eaves, L. J., Mosteller, M., & Schieken, R. M. (1988). The predictive power of Cattell's personality questionnaires: An eighteen month prospective study. *Personality and Individual Differences, 9,* 203–212.

Mickelson, R. A. (1989). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. *Sociology of Education, 62,* 47–63.

Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view.* New York: Harper & Row.

Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1992). Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 541–554.

Miller, J. G., Bersoff, D. M., & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 33–47.

Miller, L. (1988). Behaviorism and the new science of cognition. *Psychological Record, 38,* 3–18.

Miller, L. (1989). On the neuropsychology of dreams. *Psychoanalytic Review, 76,* 375–401.

Miller, R. S., & Leary, M. R. (1992). Social sources and interactive functions of emotion: The case of embarrassment. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 202–221). Newbury Park, Calif.: Sage.

Miller, T. R. (1991). The psychotherapeutic utility of the five-factor model of personality: A clinician's experience. *Journal of Personality Assessment, 57,* 415–433.

Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development, 54,* 603–619.

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment.* New York: Wiley.

Mischel, W. (1984). On the predictability of behavior and the structure of personality. In R. A. Zucker, J. Aronoff, & A. I. Rabin (Eds.), *Personality and the prediction of behavior* (pp. 269–305). New York: Academic Press.

Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 111–134). New York: Guilford.

Mischel, W. (1992). Looking for personality. In S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 515–526). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Mischel, W., & Peake, P. K. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review, 89,* 730–755.

Mischel, W., & Peake, P. K. (1983). Some facets of consistency: Replies to Epstein, Funder, and Bem. *Psychological Review, 90,* 394–402.

Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 687–696.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science, 244,* 933–938.

Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review, 60,* 415–442.

Moes, E. C. (1990). Validation in the eyes of men: A psychoanalytic interpretation of paternal deprivation and the daughter's desire. *Melanie Klein and Object Relations, 81,* 43–65.

Moffitt, K. H., & Singer, J. A. (1994). Continuity in the life story: Self-defining memories, affect, and approach/avoidance personal strivings. *Journal of Personality, 62,* 21–43.

Moore, J. (1985). Some historical and conceptual relations among logical positivism, operationism, and behaviorism. *Behavior Analyst, 8,* 53–63.

Moore, J. (1990). On mentalism, privacy, and behaviorism. *Journal of Mind and Behavior, 11,* 19–36.

Moos, R. H. (1986). Work as a human context. In M. S. Pallak & R. Perloff (Eds.), *Psychology and work: Productivity, change, and employment* (pp. 5–52). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Moot, S. A., III, Teevan, R. C., & Greenfeld, N. (1988). Fear of failure and the Zeigarnik effect. *Psychological Reports, 63,* 459–464.

Morawski, J. G. (1985). The measurement of masculinity and femininity: Engendering categorical realities. *Journal of Personality, 53,* 196–223.

Morgan, C. D., & Murray, H. A. (1962). Thematic apperception test. In H. A. Murray, *Explorations in personality* (pp. 530–545). New York: Oxford University Press. (Original work published 1938)

Morris, T., & Greer, H. S. (1980). A "Type C" for cancer? *Cancer Detection and Prevention, 3*(1), 102. (Abstract)

Moser, K., & Gerth, A. (1986). Construction and validation of a power motive questionnaire. *Psychological Reports, 58,* 83–86.

Moskowitz, D. S. (1990). Convergence of self-reports and independent observers: Dominance and friendliness. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 1096–1106.

Moskowitz, D. S. (1993). Dominance and friendliness: On the interaction of gender and situation. *Journal of Personality, 61,* 387–409.

Moskowitz, D. S., & Schwarz, J. C. (1982). Validity comparison of behavior counts and ratings by knowledgeable informants. *Journal of Personality and Social Psychology, 42,* 518–528.

Moskowitz, G. B., & Roman, R. J. (1992). Spontaneous trait inferences as self-generated primes: Implications for conscious social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 728–738.

Moyerman, D. R., & Forman, B. D. (1992). Acculturation and adjustment: A meta-analytic study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 14,* 163–200.

Mudrack, P. E. (1993). The Protestant work ethic and Type A behaviour: Overlap or orthogonality? *Personality and Individual Differences, 14,* 261–263.

Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition, 52,* 55–79.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38,* 30–38.

Munroe, R. L., & Munroe, R. H. (1992). Friendliness: Sex differences in East African dreams. *Journal of Social Psychology, 132,* 401–402.

Munter, P. O. (1975). Psychobiographical assessment. *Journal of Personality Assessment, 39,* 424–428.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age.* New York: Oxford University Press.

Murray, H. A. (1940). What should psychologists do about psychoanalysis? *Journal of Abnormal and Social Psychology, 35,* 150–175.

Murray, J. B. (1990). Review of research on the Myers-Briggs Type Indicator. *Perceptual and Motor Skills, 70*(3, Pt 2), 1187–1202.

Murrey, G. J., Cross, H. J., & Whipple, J. (1992). Hypnotically created pseudomemories: Further investigation into the "memory distortion or response bias" question. *Journal of Abnormal Psychology, 101,* 75–77.

Musser, L. M., & Browne, B. A. (1991). Self-monitoring in middle childhood: Personality and social correlates. *Developmental Psychology, 27,* 994–999.

Mutén, E. (1991). Self-reports, spouse ratings, and psychophysiological assessment in a behavioral medicine program: An application of the five-factor model. *Journal of Personality Assessment, 57,* 449–464.

Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator.* Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

Nadon, R., Laurence, J., & Perry, C. (1991). The two disciplines of scientific hypnosis: A synergistic model. In S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis* (pp. 485–519). New York: Guilford.

Nakagawa, M., Lamb, M. E., & Miyaki, K. (1992). Antecedents and correlates of the strange situation behavior of Japanese infants. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23,* 300–310.

Nash, M. R. (1987). What, if anything, is regressed about hypnotic age regression: A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin, 102,* 42–52.

Nash, M. R. (1988). Hypnosis as a window on regression. *Bulletin of the Menninger Clinic, 52,* 383–403.

Natsoulas, T. (1981). Basic problems of consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 132–178.

Natsoulas, T. (1983). Perhaps the most difficult problem faced by behaviorism. *Behaviorism, 11,* 1–26.

Negy, C., & Woods, D. J. (1993). Mexican- and Anglo-American differences on the Psychological Screening Inventory. *Journal of Personality Assessment, 60,* 543–553.

Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *Counseling Psychologist, 16,* 440–475.

Neimeyer, G. J. (1989). Applications of repertory grid technique to vocational assessment. *Journal of Counseling and Development, 67,* 585–589.

Neimeyer, G. J. (1992). Personal constructs in career counseling and development. *Journal of Career Development, 18,* 163–173.

Neimeyer, G. J., & Rareshide, M. B. (1991). Personal memories and personal identity: The impact of ego identity development on autobiographical memory recall. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 562–269.

Neimeyer, R. A. (1992). Constructivist approaches to the measurement of meaning. In G. J. Neimeyer (Ed.). *Handbook of constructivist assessment.* Newbury Park, CA: Sage.

Nelson, J. G. (1992). Class clowns as a function of the Type T psychobiological personality. *Personality and Individual Differences, 13,* 1247–1248.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science, 4,* 7–14.

Newman, L. S., Higgins, E. T., & Vookles, J. (1992). Self-guide strength and emotional vulnerability: Birth order as a moderator of self-affect relations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 402–411.

Newman, L. S., & Uleman, J. S. (1990). Assimilation and contrast effects in spontaneous trait inference. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16,* 224–240.

Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (1987). Psychological distress, problem solving, and coping reactions: Sex role differences. *Sex Roles, 16,* 205–214.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Peterson, M. A. (1986). Negative life stress, social support, and depressive symptoms: Sex roles as a moderator variable. *Journal of Social Behavior and Personality, 1,* 599–609.

Nichtern, S. (1985). Gandhi: His adolescent conflict of mind and body. *Adolescent Psychiatry, 12,* 17–23.

Niedenthal, P. M., Setterlund, M. B., & Wherry, M. B. (1992). Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation. ***Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 5–16.**

Nielsen, J. M. (1990). *Feminist research methods: Exemplary readings in the social sciences.* Boulder: Westview Press.

Nigg, J. T., & Goldsmith, H. H. (1994). Genetics of personality disorders: Perspectives from personality and psychopathology research. *Psychological Bulletin, 115,* 346–380.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84,* 231–259.

Nitis, T. (1989). Ego differentiation: Eastern and Western perspectives. *American Journal of Psychoanalysis, 49,* 339–346.

Nixon, S. J., & Parsons, O. A. (1990). Application of the Tridimensional Personality Questionnaire to a population of alcoholics and other substance abusers. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 14,* 513–517.

Nolen-Hokesema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 101,* 259–282.

Noller, P., Law, H., & Comrey, A. (1987). Cattell, Comrey, and Eysenck personality factors compared: More evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 775–782.

Noller, P., Law, H., & Comrey, A. L. (1988). Factor analysis of the Comrey Personality Scales in an Australian sample. *Multivariate Behavioral Research, 23,* 397–411.

Norcross, J. C. (1991). Prescriptive matching in psychotherapy: An introduction. *Psychotherapy, 28,* 439–443.

Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66,* 574–583.

Norman, W. T., & Goldberg, L. R. (1966). Raters, ratees, and randomness in personality structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 4,* 681–691.

Nunes, E. V., Frank, K. A., & Kornfeld, D. S. (1987). Psychologic treatment for the Type A behavior pattern and for coronary heart disease: A meta-analysis of the literature. *Psychosomatic Medicine, 49,* 159–173.

O'Gorman, J. G., & Hattie, J. A. (1986). Confirmation of the factor structure of the EPQ using an Australian sample. *Personality and Individual Differences, 7,* 897–898.

O'Hear, A. (1989). *Introduction to the philosophy of science.* Oxford, U.K.: Clarendon Press.

O'Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behavior Research and Therapy, 23,* 437–452.

O'Leary, A. (1990). Stress, emotion, and human immune function. *Psychological Bulletin, 108,* 363–382.

O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research, 16,* 229–245.

O'Toole, B. I., & Stankov, L. (1992). Ultimate validity of psychological tests. *Personality and Individual Differences, 13,* 699–716.

Obstfeld, L. S., Lupfer, M. B., & Lupfer, S. L. (1985). Exploring the relationship between gender identity and sexual functioning. *Journal of Sex and Marital Therapy, 11,* 248–258.

Ofshe, R. J. (1992). Inadvertent hypnosis during interrogation: False confession due to dissociative state: Misidentified multiple personality and the satanic cult hypothesis. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 40,* 125–156.

Ogbonnaya, A. O. (1994). Person as community: An African understanding of the person as an intrapsychic community. *Journal of Black Psychology, 20,* 75–87.

Oggins, J., Veroff, J., & Leber, D. (1993). Perceptions of marital interaction among black and white newlyweds. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 494–511.

Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 762–769.

Orne, M. T. (1959). The nature of hypnosis: Artifact and essence. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58,* 277–299.

Orne, M. T. (1971). Hypnosis, motivation, and the ecological validity of the psychological experiment. In W. J. Arnold & M. M. Page (Eds.), *Nebraska symposium on motivation, 1970.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Ornstein, R. (1991). *The evolution of consciousness: Of Darwin, Freud, and cranial fire: The origins of the way we think.* New York: Touchstone.

Osborne, J. W., Maguire, T. O., & Angus, N. (1987). Private self-consciousness as a moderator variable. *Psychological Reports, 60,* 303–312.

Osipow, S. H. (1986). Career issues through the life span. In M. S. Pallak & R. Perloff (Eds.), *Psychology and work: Productivity, change, and employment* (pp. 137–168). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Otto, R. K., Poythress, N., Starr, L., & Darkes, J. (1993). An empirical study of the reports of APA's peer review panel in the Congressional review of the U.S.S. *Iowa* incident. *Journal of Personality Assessment, 61,* 425–442.

Ovcharchyn, C. A., Johnson, H. H., & Petzel, T. P. (1981). Type A behavior, academic aspirations and academic success. *Journal of Personality, 49,* 248–250.

Overholser, J. C. (1993). Idiographic, quantitative assessment of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 14,* 639–646.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 112–125.

Oyserman, D., & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 360–374.

Ozer, D. J. (1987). Personality, intelligence, and spatial visualization: Correlates of mental rotations test performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 129–134.

Ozer, D. J., & Gjerde, P. F. (1989). Patterns of personality consistency and change from childhood through adolescence. *Journal of Personality, 57,* 483–507.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 472–486.

Padilla, A. M. (1988). Early psychological assessments of Mexican-American children. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 24,* 111–117.

Paludi, M. A. (1984). Psychometric properties and underlying assumptions of four objective measures of fear of success. *Sex Roles, 10,* 765–781.

Palys, T. S., & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 1221–1230.

Park, B., & Judd, C. M. (1989). Agreement on initial impressions: Differences due to perceivers, trait dimensions, and target behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 493–505.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102,* 357–389.

Passini, F. T., & Norman, W. T. (1966). A universal conception of personality structure? *Journal of Personality and Social Psychology, 4,* 44–49.

Paterson, R. J., & Moran, G. (1988). Attachment theory, personality development, and psychotherapy. *Clinical Psychology Review, 8,* 611–636.

Patterson, D. R., Everett, J. J., Burns, G. L., & Marvin, J. A. (1992). Hypnosis for the treatment of burn pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60,* 713–717.

Patton, D., Barnes, G. E., & Murray, R. P. (1993). Personality characteristics of smokers and ex-smokers. *Personality and Individual Differences, 15,* 653–664.

Paul, R. (1985). Freud and the seduction theory: A critical examination of Masson's *The Assault on Truth. Journal of Psychoanalytic Anthropology, 8,* 161–187.

Paulhus, D. L., & Bruce, M. N. (1992). The effect of acquaintanceship on the validity of personality impressions: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 816–824.

Paunonen, S. V. (1989). Consensus in personality judgments: Moderating effects of target-rater acquaintanceship and behavior observability. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 823–833.

Paunonen, S. V. (1991). On the accuracy of ratings of personality by strangers. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 471–477.

Paunonen, S. V., Jackson, D. N., Trzebinsky, J., & Forsterling, F. (1992). Personality structure across cultures: A multimethod evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 447–456.

Pavelchak, M. A. (1989). Piecemeal and category-based evaluation: An idiographic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 354–363.

Pavkov, T. W., Lewis, D. A., & Lyons, J. S. (1989). Psychiatric diagnoses and racial bias: An empirical investigation. *Professional Psychology: Research and Practice, 20,* 364–368.

Pedersen, D. M., & Conlin, T. (1987). Shifts in fear of success in men and women from 1968 to 1987. *Psychological Reports, 61,* 36–38.

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology, 95,* 274–281.

Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 528–537.

Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56,* 239–245.

Peplau, L. A., & Conrad, E. (1989). Beyond nonsexist research: The perils of feminist methods in psychology. *Psychology of Women Quarterly, 13,* 379–400.

Persinger, M. A. (1983). Religious and mystical experiences as artifacts of temporal lobe function: A general hypothesis. *Perceptual and Motor Skills, 57,* 1255–1262.

Persinger, M. A. (1984). Striking EEG profiles from single episodes of glossolalia and transcendental mediation. *Perceptual and Motor Skills, 58,* 127–133.

Persinger, M. A., & Valliant, P. M. (1985). Temporal lobe signs and reports of subjective paranormal experiences in a normal population: A replication. *Perceptual and Motor Skills, 60,* 903–909.

Persky, V. W., Kempthorne-Rawson, J., & Shekelle, R. B. (1987). Personality and risk of cancer: 20-year follow-up of the Western Electric study. *Psychosomatic Medicine, 49,* 435–449.

Pervin, L. A. (1985). Personality: Current controversies, issues, and directions. *Annual Review of Psychology, 36,* 83–114.

Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 3–18). New York: Guilford.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality, 55,* 237–265.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 23–27.

Peterson, J. B., Weiner, D., Pihl, R. O., Finn, P. R., & Earleywine, M. (1991). The Tridimensional Personality Questionnaire and the inherited risk for alcoholism. *Addictive Behaviors, 16,* 549–554.

Phares, V., & Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin, 111,* 387–412.

Philogene, G. (1994). "African American" as a new social representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 24,* 89–109.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108,* 499–514.

Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13,* 193–208.

Pichot, P. (1984). Centenary of the birth of Hermann Rorschach. *Journal of Personality Assessment, 48,* 591–596.

Piechowski, M. M., & Tyska, C. (1982). Self-actualization profile of Eleanor Roosevelt, a presumed nontranscender. *Genetic Psychology Monographs, 105,* 95–153.

Piedmont, R. L. (1988). An interactional model of achievement motivation and fear of success. *Sex Roles, 19,* 467–490.

Piedmont, R. L. (1989). The Life Activities Achievement Scale: An act-frequency approach to the measurement of motivation. *Educational and Psychological Measurement, 49,* 863–874.

Piedmont, R. L. (1993). A longitudinal analysis of burnout in the health care setting: The role of personal dispositions. *Journal of Personality Assessment, 61,* 457–473.

Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures.* New York: Free Press.

Pletsch, C. (1985). Subjectivity and biography. In S. H. Baron & C. Pletsch (Eds.), *Introspection in biography* (pp. 355–360). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Plomin, R., Coon, H., Carey, G., DeFries, J. C., & Fulker, D. W. (1991). Parent-offspring and sibling adoption analyses of parental ratings of temperament in infancy and childhood. *Journal of Personality, 59,* 705–732.

Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E., Nesselroade, J. R., & Bergeman, C. S. (1988). EAS temperaments during the last half of the life span: Twins reared apart and twins reared together. *Psychology and Aging, 3*(1), 43–50.

Pois, R. A. (1990). The case for clinical training and challenges to psychohistory. *Psychohistory Review, 18,* 169–187.

Polit, D. F., & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: A quantitative review. *Journal of Marriage and the Family, 49,* 309–325.

Poole, M. E., & Evans, G. T. (1989). Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas. *Journal of Youth and Adolescence, 18,* 147–173.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery.* New York: Basic Books.

Povinelli, D. J. (1993). Reconstructing the evolution of mind. *American Psychologist, 48,* 493–509.

Poythress, N., Otto, R. K., Darkes, J., & Starr, L. (1993). APA's expert panel in the Congressional review of the USS *Iowa* incident. *American Psychologist, 48,* 8–15.

Pozzuto, R. (1982). Toward an Adlerian psychohistory. *Individual Psychology, 38,* 261–270.

Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1985). How shall the self be conceived? *Journal for the Theory of Social Behavior, 15,* 311–329.

Prescott, C. A., Johnson, R. C., & McArdle, J. J. (1991). Genetic contributions to television viewing. *Psychological Science, 2,* 430–431.

Price, J., Sloman, L., Gardner, R., Gilbert, P., et. al. (1994). The social competition hypothesis of depression. *British Journal of Psychiatry, 164,* 309–315.

Primavera, J. P., III, & Kaiser, R. S. (1992). Non-pharmacological treatment of headache: Is less more? *Headache, 32,* 393–395.

Pugh, G. M., & Boer, D. P. (1989). An examination of culturally appropriate items for the WAIS-R Information subtest with Canadian subjects. *Journal of Psychoeducational Assessment, 7,* 131–140.

Pulkkinen, L. (1992). Life-styles in personality development. *European Journal of Personality, 6,* 139–155.

Pursell, S., Banikiotes, P. G., & Sebastian, R. J. (1981). Androgyny and the perception of marital roles. *Sex Roles, 7,* 201–215.

Quackenbush, R. L. (1990). Sex roles and social-sexual effectiveness. *Social Behavior and Personality, 18,* 35–40.

Ramanaiah, N. V., & Detwiler, F. R. J. (1992). Psychological androgyny and the NEO Personality Inventory. *Psychological Reports, 71,* 1216–1218.

Ramanaiah, N. V., Heerboth, J. R., & Jinkerson, D. L. (1985). Personality and self-actualizing profiles of assertive people. *Journal of Personality Assessment, 49,* 440–443.

Rammsayer, T., Netter, P., & Vogel, W. H. (1993). A neurochemical model underlying differences in reaction times between introverts and extraverts. *Personality and Individual Differences, 14,* 701–712.

Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991). Narcissism, self-esteem, and defensive self-enhancement. *Journal of Personality, 59,* 19–38.

Rauste-von Wright, M., & Frankenhaeuser, M. (1989). Females' emotionality as reflected in the excretion of the dopamine metabolite HVA during mental stress. *Psychological Reports, 64,* 856–858.

Ray, J. J. (1986). Measuring achievement motivation by self-reports. *Psychological Reports, 58,* 525–526.

Read, S. J., Jones, D. K., & Miller, L. C. (1990). Traits as goal-based categories: The importance of goals in the coherence of dispositional categories. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 1048–1061.

Reeve, J., Olson, B. C., & Cole, S. G. (1987). Intrinsic motivation in competition: The intervening role of four individual differences following objective competence information. *Journal of Research in Personality, 21,* 148–170.

Reid, P. T., & Kelly, E. (1994). Research on women of color: From ignorance to awareness. *Psychology of Women Quarterly, 18,* 477–486.

Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research.* New York: Oxford University Press.

Reise, S. P., & Waller, N. G. (1993). Traitedness and the assessment of response pattern scalability. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 143–151.

Rendely, J. G., Holmstrom, R. M., & Karp, S. A. (1984). The relationship of sex-role identity, life style, and mental health in suburban American homemakers: 1. Sex role, employment and adjustment. *Sex Roles, 11,* 839–848.

Rendon, D. (1987). Understanding social roles from a Horneyan perspective. *American Journal of Psychoanalysis, 47,* 131–142.

Reno, R. R., & Kenny, D. A. (1992). Effects of self-consciousness and social anxiety on self-disclosure among unacquainted individuals: An application of the social relations model. *Journal of Personality, 60,* 79–94.

Resnick, M. N., & Nunno, V. J. (1991). The Nuremberg mind redeemed: A comprehensive analysis of the Rorschachs of Nazi war criminals. *Journal of Personality Assessment, 57,* 19–29.

Rhee, E., Uleman, J. S., Lee, H. K., & Roman, R. J. (1995). Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 142–152.

Rhodes, N., & Wood, W. (1992). Self-esteem and intelligence affect influenceability: The mediating role of message reception. *Psychological Bulletin, 111,* 156–171.

Rholes, W. S., Jones, M., & Wade, C. (1988). Children's understanding of personal dispositions and its relationship to behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 45,* 1–17.

Richards, P. S. (1994). Religious devoutness, impression management, and personality functioning in college students. *Journal of Research in Personality, 28,* 14–26.

Ricoeur, P. (1977). The question of proof in Freud's psychoanalytic writings. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 28,* 397–417.

Rideout, C. A., & Richardson, S. A. (1989). A team-building model: Appreciating differences using the Myers-Briggs Type Indicator with developmental theory. *Journal of Counseling and Development, 67,* 529–533.

Riemann, R., & Angleitner, A. (1993). Inferring interpersonal traits from behavior: Act prototypicality versus conceptual similarity of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 356–364.

Riemann, R., Grubich, C., Hempel, S., Mergl, S., & Richter, M. (1993). Personality and attitudes towards current political topics. *Personality and Individual Differences, 15,* 313–321.

Riese, M. L. (1987). Temperament stability between the neonatal period and 24 months. *Developmental Psychology, 23,* 216–222.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16,* 165–185.

Riger, S. (1992). Epistemological debates, feminist voices: Science, social values, and the study of women. *American Psychologist, 47,* 730–740.

Rintala, M. (1984). The love of power and the power of love: Churchill's childhood. *Political Psychology, 5,* 375–389.

Ritzler, B., Zillmer, E., & Belevich, J. (1993). Comprehensive system scoring discrepancies on Nazi Rorschachs: A comment. *Journal of Personality Assessment, 61,* 576–583.

Roberts, B. W., & Donahue, E. M. (1994). One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles. *Journal of Personality, 62,* 199–218.

Robles, R., Smith, R., Carver, C. S., & Wellens, A. R. (1987). Influence of subliminal visual images on the experience of anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13,* 399–410.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulations of the person and the social context* (pp. 185–256). New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1961a). Ellen West—and loneliness. *Review of Existential Psychology and Psychiatry, 1,* 94–101.

Rogers, C. R. (1961b). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become.* Columbus, Ohio: Chas. E. Merrill.

Rogers, C. R. (1973). Some new challenges. *American Psychologist, 28,* 379–387.

Rogers, C. R. (1974). Can learning encompass both ideas and feelings? *Education, 95,* 103–114.

Roglić, G., Pibernik-Okanović, M., Prašek, M., & Metelko. (1993). Effect of war-induced prolonged stress on cortisol of persons with Type II diabetes mellitus. *Behavioral Medicine, 19,* 53–59.

Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist, 50,* 859–877.

Rokeach, M. (1981). *The three Christs of Ypsilanti: A psychological study.* New York: Columbia University Press.

Romer, D., Gruder, C. L., & Lizzadro, T. (1986). A person-situation approach to altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1001–1012.

Ronan, G. F., Colavito, V. A., & Hammontree, S. R. (1993). Personal problem-solving system for scoring TAT responses: Preliminary validity and reliability data. *Journal of Personality Assessment, 61,* 28–40.

Rooney, J. P. (1987). Golden Rule on "Golden Rule." *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 9–12.

Root, M. P. P. (1990). Resolving "other" status: Identity development of biracial individuals. *Women and Therapy, 9,* 185–205.

Rorer, L. G. (1990). Personality assessment: A conceptual survey. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 693–720). New York: Guilford.

Rosario, M., Shinn, M., Mørch, H., & Huckabee, C. B. (1988). Gender differences in coping and social supports: Testing socialization and role constraint theories. *Journal of Community Psychology, 16,* 55–69.

Rosenberg, S. D., Schnurr, P. P., & Oxman, T. E. (1990). Content analysis: A comparison of manual and computerized systems. *Journal of Personality Assessment, 54,* 298–310.

Rosenberg, S., & Jones, R. (1972). A method for investigating and representing a person's implicit theory of personality: Theodore Dreiser's view of people. *Journal of Personality and Social Psychology, 22,* 372–386.

Rosenman, R. H. (1990). Type A behavior pattern: A personal overview. *Journal of Social Behavior and Personality, 5,* 1–24.

Rosenman, R. H., Brand, R. J., Jenkins, C. D. et al. (1975). Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study: Final follow-up experience of 8½ years. *Journal of the American Medical Association, 233,* 872–877.

Rosenman, S. (1989). Guardians, ferrets and defilers of the treasure: The Masson-Freudians controversy. *Journal of Psychohistory, 16,* 297–321.

Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Rosenthal, R. (1978). Combining results of independent studies. *Psychological Bulletin, 85,* 185–193.

Rosenthal, R. (1979). The "File Drawer Problem" and tolerance for null results. *Psychological Bulletin, 86,* 638–641.

Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research.* Beverly Hills, Calif.: Sage.

Rosenzweig, S. (1958). The place of the individual and of idiodynamics in psychology: A dialogue. *Journal of Individual Psychology, 14,* 3–21.

Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1989). Statistical procedures and the justification of knowledge in psychological science. *American Psychologist, 44,* 1276–1284.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review, 96,* 341–357.

Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116,* 55–74.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, Whole No. 609).

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43,* 56–67.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45,* 489–493.

Rowe, D. C., Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J. (1994). No more than skin deep: Ethnic and racial similarity in developmental process. *Psychological Review, 101,* 396–413.

Rubinstein, B. B. (1980). The problem of confirmation in clinical psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 28,* 397–417.

Ruble, D. N., Fleming, A. S., Hackel, L. S., & Stangor, C. (1988). Changes in the marital relationship during the transition to first time motherhood: Effects of violated expectations concerning division of household labor. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 78–87.

Ruble, D. N., & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema: Insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas. *Social Cognition, 4,* 227–261.

Ruf, B. M., & Chusmir, L. H. (1991). Dimensions of success and motivation needs among managers. *Journal of Psychology, 125,* 631–640.

Runco, M. A., Ebersole, P., & Mraz, W. (1991). Creativity and self-actualization. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*(5), 161–167.

Runyan, W. M. (1981). Why did Van Gogh cut off his ear? The problem of alternative explanations in psychobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 1070–1077.

Runyan, W. M. (1982a). In defense of the case study method. *American Journal of Orthopsychiatry, 52,* 440–446.

Runyan, W. M. (1982b). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method.* New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (1983). Idiographic goals and methods in the study of lives. *Journal of Personality, 51,* 413–437.

Runyan, W. M. (1987). The growth of literature in psychohistory: A quantitative analysis. *Psychohistory Review, 15,* 121–135.

Runyan, W. M. (1988a). Alternatives to psychoanalytic psychobiography. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation* (pp. 219–244). New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (1988b). Progress in psychobiography. *Journal of Personality, 56,* 295–326.

Runyan, W. M. (1990). Individual lives and the structure of personality psychology. In A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons, & S. Frank (Eds.), *Studying persons and lives* (pp. 10–40). New York: Springer.

Rushton, J. P. (1985). Differential K theory: The sociobiology of individual and group differences. *Personality and Individual Differences, 6,* 441–452.

Rushton, J. P. (1987). An evolutionary theory of health, longevity, and personality: Sociobiology and r/K reproductive strategies. *Psychological Reports, 60,* 539–549.

Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 1192–1198.

Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin, 115,* 102–141.

Russell, R. J. H., & Wells, P. A. (1994). Personality and quality of marriage. *British Journal of Psychology, 85,* 161–168.

Ruth, W. J., Mosatche, H. S., & Kramer, A. (1989). Freudian sexual symbolism: Theoretical considerations and an empirical test in advertising. *Psychological Reports, 64,* 1131–1139.

Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 586–596.

Rychlak, J. F. (1981a). Logical learning theory: Propositions, corollaries, and research evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 731–749.

Rychlak, J. F. (1981b). *A philosophy of science for personality theory* (2nd ed.). Malabar, Fla.: Robert E. Krieger Publishing Company.

Rychlak, J. F. (1984). Logical learning theory: Kuhnian anomaly or medievalism revisited? *Journal of Mind and Behavior, 5,* 389–416.

Rychlak, J. F. (1988). *The psychology of rigorous humanism.* (2nd ed.). New York: New York University Press.

Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., Gold, J. A., & Kuehnel, R. H. (1985). Physical self-efficacy and actualization. *Journal of Research in Personality, 19,* 288–298.

Salovey, P. (1992). Mood-induced self-focused attention. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 699–707.

Saltman, V., & Solomon, R. (1982). Incest and the multiple personality. *Psychological Reports, 50,* 1127–1141.

Sampson, E. E. (1989). The challenge of social change for psychology. *American Psychologist, 44,* 914–921.

Sánchez-Bernardos, M. L., & Sanz, J. (1992). Effects of the discrepancy between self-concepts on emotional adjustment. *Journal of Research in Personality, 26,* 303–318.

Sande, G. N., Goethals, G. R., & Radloff, C. E. (1988). Perceiving one's own traits and others': The multifaceted self. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 13–20.

Sanderman, R., Eysenck, S. B., & Arrindell, W. A. (1991). Cross-cultural comparisons of personality: The Netherlands and England. *Psychological Reports, 69,* 1091–1096.

Sappington, A. A. (1990). Recent psychological approaches to the free will versus determinism issue. *Psychological Bulletin, 108,* 19–29.

Sarason, S. B. (1989). The lack of an overarching conception in psychology. *Journal of Mind and Behavior, 10,* 263–279.

Saudino, K. J., & Eaton, W. O. (1991). Infant temperament and genetics: An objective twin study of motor activity level. *Child Development, 62,* 1167–1174.

Scarr, S. (1987). Personality and experience: Individual encounters with the world. In J. Aronoff, A. I. Rabin, and R. A. Zucker (Eds.), *The emergence of personality* (pp. 49–78). New York: Springer.

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development, 54,* 424–435.

Schaefer, E. S., & Burnett, C. K. (1987). Stability and predictability of quality of women's marital relationships and demoralization. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 1129–1136.

Schepeler, E. (1990). The biographer's transference: A chapter in psychobiographical epistemology. *Biography, 13,* 111–129.

Schibuk, M., Bond, M., & Bouffard, R. (1989). The development of defenses in childhood. *Canadian Journal of Psychiatry, 34,* 581–588.

Schiedel, D. G., & Marcia, J. E. (1985). Ego identity, intimacy, sex role orientation, and gender. *Developmental Psychology, 21,* 149–160.

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin, 92,* 641–669.

Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 820–828.

Schmied, L. A., & Lawler, K. A. (1986). Hardiness, Type A behavior, and the stress-illness relation in working women. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1218–1223.

Schmieder, R. E., Rüddel, H., Schächinger, H., Bruns, J., & Schulte, W. (1993). Renal hemodynamics and cardiovascular reactivity in the prehypertensive stage. *Behavioral Medicine, 19,* 5–12.

Schneider, D. (1973). Implicit personality theory: A review. *Psychological Bulletin, 79,* 294–309.

Schneider, R. H., Egan, B. M., Johnson, E. H., Drobny, H., & Julius S. (1986). Anger and anxiety in borderline hypertension. *Psychosomatic Medicine, 48,* 242–248.

Schnell, R. L. (1980). Contributions to psychohistory: IV. Individual experience in historiography and psychoanalysis: Significance of Erik Erikson and Robert Coles. *Psychological Reports, 46,* 591–612.

Schnurr, P. P., Rosenberg, S. D., Oxman, T. E., & Tucker, G. J. (1986). A methodological note on content analysis: Estimates of reliability. *Journal of Personality Assessment, 50,* 601–609.

Schroeder, D. H., & Costa, P. T., Jr. (1984). Influence of life event stress on physical illness: Substantive effects or methodological flaws? *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 853–863.

Schroth, M. L. (1985). The effect of differing measuring methods on the relationship of motives. *Journal of Psychology, 119,* 213–218.

Schuerger, J. M., Zarrella, K. L., & Hotz, A. S. (1989). Factors that influence the temporal stability of personality by questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 777–783.

Schulz, R., & Schlarb, J. (1987–1988). Two decades of research on dying: What do we know about the patient? *Omega, 18,* 299–317.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1,* 173–208.

Scott, N. E., & Borodovsky, L. G. (1990). Effective use of cultural role taking. *Professional Psychology: Research and Practice, 21,* 167–170.

Sedikides, C. (1992). Changes in the valence of the self as a function of mood. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 271–311). Newbury Park, Calif.: Sage.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 317–338.

Seegmiller, R. A., & Epperson, D. L. (1987). Distinguishing thinking-feeling preferences through the content analysis of natural language. *Journal of Personality Assessment, 51*(1), 42–52.

Segura, D. A., & Pierce, J. L. (1993). Chicana/o family structure and gender personality: Chodorow, familism, and psychoanalytic sociology revisited. *Signs, 19,* 62–91.

Selkin, J. (1994). Psychological autopsy: Scientific psychohistory or clinical intuition? *American Psychologist, 49,* 74–75.

Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology, 6,* 117–120.

Selye, H. (1991). History and present status of the stress concept. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 21–35). New York: Columbia University Press.

Semin, G. R., & Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognitions and language. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 558–568.

Semin, G. R., & Krahé, B. (1987). Lay conceptions of personality: Eliciting tiers of a scientific conception of personality. *European Journal of Social Psychology, 17,* 199–209.

Serlin, R. C. (1987). Hypothesis testing, theory building, and the philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology, 34,* 365–371.

Setterlund, M. B., & Niedenthal, P. M. (1993). "Who am I? Why am I here?": Self-esteem, self-clarity, and prototype matching. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 769–780.

Sexton, T. L., & Tuckman, B. W. (1991). Self-beliefs and behavior: The role of self-efficacy and outcome expectation over time. *Personality and Individual Differences, 12,* 725–736.

Shaffer, J. W., Graves, P. L., Swank, R. T., & Pearson, T. A. (1987). Clustering of personality traits in youth and the subsequent development of cancer among physicians. *Journal of Behavioral Medicine, 10,* 441–447.

Shapiro, S. B. (1985). An empirical analysis of operating values in humanistic education. *Journal of Humanistic Psychology, 25*(1), 94–108.

Shedler, J., & Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. *American Psychologist, 45,* 612–630.

Sheldon, W. H. (1942). *The varieties of temperament: A psychology of constitutional differences.* New York: Harper.

Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports, 66,* 987–994.

Shevrin, H., & Dickman, S. (1980). The psychological unconscious: A necessary assumption for all psychological theory? *American Psychologist, 35,* 421–434.

Shields, S. A. (1987). Women, men, and the dilemma of emotion. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Sex and gender* (pp. 229–250). Newbury Park, Calif.: Sage.

Shiller, V. M., Izard, C. E., & Hembree, E. A. (1986). Patterns of emotion expression during separation in the strange-situation procedure. *Developmental Psychology, 22,* 378–383.

Shipley, T. E., Jr., & Veroff, J. (1958). A projective measure of need for affiliation. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (pp. 83–104). Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Shneidman, E. S. (1994). The psychological autopsy. *American Psychologist, 49,* 75–76.

Shor, R. E., & Orne, M. T. (1962). *Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form A.* Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

Shostrom, E. L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement, 24,* 207–218.

Showers, C. (1992). Compartmentalization of positive and negative self-knowledge: Keeping bad apples out of the bunch. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 1036–1049.

Shulim, J. I. (1977). The birth of Robespierre as a revolutionary: A Horneyan psychohistorical approach. *American Journal of Psychoanalysis, 37,* 343–350.

Shulman, D. G. (1990). The investigation of psychoanalytic theory by means of the experimental method. *International Journal of Psycho-Analysis, 71,* 487–498.

Shulman, D. G., & Ferguson, G. R. (1988). An experimental investigation of Kernberg's and Kohut's theories of narcissism. *Journal of Clinical Psychology, 44,* 445–451.

Shuptrine, F. K., Bearden, W. O., & Teel, J. E. (1990). An analysis of the dimensionality and reliability of the Lennox and Wolfe Revised Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality Assessment, 54,* 515–522.

Shweder, R. A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal of Personality, 43,* 455–484.

Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1–43). New York: Cambridge University Press.

Shweder, R. A., & Sullivan, M. A. (1993). Cultural psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology, 44,* 497–523.

Siegler, I. C., Zonderman, A. B., Barefoot, J. C., Williams, R. B., Jr., Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1990). Predicting personality in adulthood from college MMPI scores: Implications for follow-up studies in psychosomatic medicine. *Psychosomatic Medicine, 52,* 644–652.

Silon, B. (1992). Dissociation: A symptom of incest. *Individual Psychology, Journal of Adlerian Theory, Research and Practice, 48,* 155–164.

Silverman, L. H. (1983). The subliminal psychodynamic activation method: Overview and comprehensive listing of studies. In J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories. Vol. 1.* (pp. 69–100). Hillsdale, N.J.: Analytic Press.

Silverman, L. H., & Weinberger, J. (1985). Mommy and I are one: Implications for psychotherapy. *American Psychologist, 40,* 1296–1306.

Silverman, L. H., Ross, D. L., Adler, J. M., & Lustig, D. A. (1978). Simple research paradigm for demonstrating subliminal psychodynamic activation: Effects of Oedipal stimuli on dart-throwing accuracy in college males. *Journal of Abnormal Psychology, 87,* 341–357.

Silverstein, S. M. (1993). Methodological and empirical considerations in assessing the validity of psychoanalytic theories of hypnosis. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs, 119*(1), 5–54.

Simonton, D. K. (1990). Personality and politics. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 670–692). New York: Guilford.

Singer, J. E., & Davidson, L. M. (1991). Specificity and stress research. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 36–47). New York: Columbia University Press.

Singer, J. L., & Bonanno, G. A. (1990). Personality and private experience: Individual variations in consciousness and in attention to subjective phenomena. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 419–444). New York: Guilford.

Singh, K. (1990). Toughmindedness in relation to birth order, family size, and sex. *Individual Psychology, 46,* 82–87.

Sipps, G. J., & Alexander, R. A. (1987). The multifactorial nature of extraversion-introversion in the Myers-Briggs Type Indicator and Eysenck Personality Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 47,* 543–552.

Sipps, G. J., & DiCaudo, J. (1988). Convergent and discriminant validity of the Myers-Briggs Type Indicator as a measure of sociability and impulsivity. *Educational and Psychological Measurement, 48,* 445–451.

Skaalvik, E. M. (1986). Sex differences in global self-esteem: A research review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 30*(4), 167–179.

Skaggs, E. B. (1945). Personalistic psychology as science. *Psychological Review, 52,* 234–238.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review, 57,* 193–216.

Skinner, B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior? *American Psychologist, 42,* 780–786.

Skitka, L. J., & Tetlock, P. E. (1993). Providing public assistance: Cognitive and motivational processes underlying liberal and conservative policy preferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 1205–1223.

Slife, B. D. (1981). The primacy of affective judgment from a teleological perspective. *American Psychologist, 36,* 221–222.

Slife, B. D., & Rychlak, J. F. (1982). Role of affective assessment in modeling aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 861–868.

Smith, B. M. (1990). The measurement of narcissism in Asian, Caucasian, and Hispanic American women. *Psychological Reports, 67,* 779–785.

Smith, C. P. (Ed.). (1992a). *Handbook of thematic content analysis.* New York: Cambridge University Press.

Smith, C. P. (1992b). Introduction: Inferences from verbal material. In C. P. Smith (Ed.), *Handbook of thematic content analysis* (pp. 1–17). New York: Cambridge University Press.

Smith, C. P. (1992c). Reliability issues. In C. P. Smith (Ed.), *Handbook of thematic content analysis* (pp. 126–139). New York: Cambridge University Press.

Smith, E. R., Stewart, T. L., & Buttram, R. T. (1992). Inferring a trait from a behavior has long-term, highly specific effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 753–759.

Smith, H. (1985). The sacred unconscious, with footnotes on self-actualization and evil. *Journal of Humanistic Psychology, 25*(3), 65–80.

Smith, J. A. (1994). Reconstructing selves: An analysis of discrepancies between women's contemporaneous and retrospective accounts of the transition to motherhood. *British Journal of Psychology, 85,* 371–392.

Smith, M. B. (1994). Selfhood at risk: Postmodern perils and the perils of postmodernism. *American Psychologist, 49,* 405–411.

Smith, T. W. (1992). Changing racial labels: From "Colored" to "Negro" to "Black" to "African American." *Public Opinion Quarterly, 56,* 496–514.

Snarey, J., & Lydens, L. (1990). Worker equality and adult development: The kibbutz as a developmental model. *Psychology and Aging, 5,* 86–93.

Snodgrass, S. E. (1985). Women's intuition: The effect of subordinate role on interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 146–155.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30,* 526–537.

Snyder, M., Tanke, E. D., & Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 656–666.

Sohier, R. (1985–1986). Homosexual mutuality: Variation on a theme by Erik Erikson. *Journal of Homosexuality, 12*(2), 25–38.

Sohn, D. (1982). Sex differences in achievement self-attributions: An effect-size analysis. *Sex Roles, 8,* 345–357.

Sorrentino, R. M., Hewitt, E. C., & Raso-Knott, P. A. (1992). Risk-taking in games of chance and skill: Informational and affective influences on choice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 522–533.

Sorrentino, R. M., Short, J. C., & Raynor, J. O. (1984). Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 189–206.

Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin, 112,* 140–154.

Spangler, W. D., & House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 439–455.

Spanos, N. P. (1994). Multiple identity enactments and multiple personality disorder: A sociocognitive perspective. *Psychological Bulletin, 116,* 143–165.

Spanos, N. P., Burgess, C. A., Cross, P. A., & MacLeod, G. (1992). Hypnosis, reporting bias, and suggested negative hallucinations. *Journal of Abnormal Psychology, 101,* 192–199.

Spanos, N. P., Burnley, M. C. E., & Cross, P. A. (1993). Response expectancies and interpretations as determinants of hypnotic responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 1237–1242.

Spanos, N. P., Cross, W. P., Menary, E. P., Brett, P. J., & de Groh, M. (1987). Attitudinal and imaginal ability predictors of social cognitive skill-training enhancements in hypnotic susceptibility. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13,* 379–398.

Spanos, N. P., & McLean, J. (1986). Hypnotically created pseudomemories: Memory distortions or reporting biases? *British Journal of Experimental and Clinical Hypnosis, 3,* 155–159.

Spanos, N. P., Radtke, H. L., Hodgins, D. C., Stam, H. J., & Bertrand, L. D. (1983). The Carleton University Responsiveness to Suggestion Scale: Normative data and psychometric properties. *Psychological Reports, 53,* 523–535.

Spanos, N. P., Sims, A., de Faye, B., Mondoux, T. J., & Gabora, N. J. (1992–1993). A comparison of hypnotic and nonhypnotic treatments for smoking. *Imagination, Cognition and Personality, 12,* 12–43.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* New York: Macmillan.

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents.* Austin: University of Texas Press.

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1980). Masculine instrumentality and feminine expressiveness: Their relationships with sex role attitudes and behaviors. *Psychology of Women Quarterly, 5,* 147–163.

Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment, 58,* 160–178.

Spencer, M. B., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development, 61,* 290–310.

Spengler, P. M., & Strohmer, D. C. (1994). Stability of a 4 x 6 repertory grid for measuring cognitive complexity. *Journal of Constructivist Psychology, 7,* 137–145.

Spenner, K. I., & Featherman, D. L. (1978). Achievement ambitions. *Annual Review of Sociology, 4,* 373–420.

Sperling, M. B. (1987). Ego identity and desperate love. *Journal of Personality Assessment, 51,* 600–605.

Sperling, M. B., & Berman, W. H. (1991). An attachment classification of desperate love. *Journal of Personality Assessment, 56,* 45–55.

Sperling, M. B., Berman, W. H., & Fagen, G. (1992). Classification of adult attachment: An integrative taxonomy from attachment and psychoanalytic theories. *Journal of Personality Assessment, 59,* 239–247.

Sperry, R. W. (1986). Science, values, and survival. *Journal of Humanistic Psychology, 26*(2), 8–23.

Sperry, R. W. (1987). Structure and significance of the consciousness revolution. *Journal of Mind and Behavior, 8,* 37–65.

Sperry, R. W. (1990). Structure and significance of the consciousness revolution. *Person-Centered Review, 5,* 120–129.

Spinhoven, P., & Van Wijk, J. (1992). Hypnotic age regression in an experimental and clinical context. *American Journal of Clinical Hypnosis, 35,* 40–46.

Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 315–342). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development, 54,* 1615–1627.

Staats, A. W. (1987). Humanistic volition versus behavioristic determinism: Disunified psychology's schism problem and its solution. *American Psychologist, 42,* 1030–1032.

Staats, A. W. (1993). Personality theory, abnormal psychology, and psychological measurement: A psychological behaviorism. *Behavior Modification, 17,* 8–42.

Stack, C. B. (1986). The culture of gender: Women and men of color. *Signs, 11,* 321–324.

Stava, L. J., & Jaffa, M. (1988). Some operationalizations of the neodissociation concept and their relationship to hypnotic susceptibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 989–996.

Steele, R. S. (1977). Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality, 45,* 53–64.

Stein, K. F. (1994). Complexity of self-schema and responses to disconfirming feedback. *Cognitive Therapy and Research, 18,* 161–178.

Steklis, H. D., & Walter, A. (1991). Culture, biology, and human nature: A mechanistic approach. *Human Nature, 2,* 137–169.

Stelmack, R. M. (1990). Biological bases of extraversion: Psychophysiological evidence. *Journal of Personality, 58,* 293–311.

Stern, M., & Karraker, K. H. (1989). Sex stereotyping of infants: A review of gender labeling studies. *Sex Roles, 20,* 501–522.

Sternberg, K. J., & Lamb, M. E. (1992). Evaluations of attachment relationships by Jewish Israeli day-care providers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23,* 285–299.

Stewart, A. J., & Chester, N. L. (1982). Sex differences in human social motives: Achievement, affiliation, and power. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 172–218). San Francisco: Jossey-Bass.

Stewart, A. J., Franz, C., & Layton, L. (1988). The changing self: Using personal documents to study lives. *Journal of Personality, 56,* 41–74.

Stewart, A. J., & Lykes, M. B. (1985). Conceptualizing gender in personality theory and research. *Journal of Personality, 53,* 93–101.

Stewart, R. A., & Beatty, M. J. (1985). Jealousy and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills, 60,* 153–154.

Stifler, K., Greer, J., Sneck, W., & Dovenmuehle, R. (1993). An empirical investigation of the discrim-

inability of reported mystical experiences among religious contemplatives, psychotic inpatients, and normal adults. *Journal for the Scientific Study of Religion, 32*, 366–372.

Stiles, W. B., Shapiro, D. A., & Elliott, R. (1986). "Are all psychotherapies equivalent?" *American Psychologist, 41*, 165–180.

Stock, J., & Cervone, D. (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 483–498.

Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Stoppard, J. M., & Paisley, K. J. (1987). Masculinity, femininity, life stress, and depression. *Sex Roles, 16*, 489–496.

Storms, P. L., & Spector, P. E. (1987). Relationships of organizational frustration with reported behavioural reactions: The moderating effect of locus of control. *Journal of Occupational Psychology, 60*, 227–234.

Strauman, T. J. (1990). Self-guides and emotionally significant childhood memories: A study of retrieval efficiency and incidental negative emotional content. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 869–880.

Streitmatter, J. (1993). Gender differences in identity development: An examination of longitudinal data. *Adolescence, 28*, 55–66.

Strelau, J. (1987). Emotion as a key concept in temperament research. *Journal of Research in Personality, 21*, 510–528.

Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity. *American Psychologist, 44*, 1–12.

Strube, M. J. (1990). In search of the self: Balancing the good and the true. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*, 699–704.

Stumpf, H. (1993). The factor structure of the Personality Research Form: A cross-national evaluation. *Journal of Personality, 61*, 27–48.

Styra, R., Sakinofsky, I., Mahoney, L., Colapinto, N. D., & Currie, D. J. (1993). Coping styles in identifiers and nonidentifiers of a breast lump as a problem. *Psychosomatics, 34*, 53–60.

Sue, S. (1983). Ethnic minority issues in psychology: A reexamination. *American Psychologist, 38*, 583–592.

Sue, S. (1988). Psychotherapeutic services for ethnic minorities. *American Psychologist, 43*, 301–308.

Suedfeld, P., Corteen, R. S., & McCormick, C. (1986). The role of integrative complexity in military leadership: Robert E. Lee and his opponents. *Journal of Applied Social Psychology, 16*, 498–507.

Suinn, R. M., Ahana, C., & Khoo, G. (1992). The Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation Scale: Concurrent and factorial validation. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1041–1046.

Sullivan, H. W. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Norton.

Sullivan, T., & Schneider, M. (1987). Development and identity issues in adolescent homosexuality. *Child and Adolescent Social Work, 4*, 13–24.

Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology, 4*, 249–288.

Sundberg, N. D., Goldman, M. S., Rotter, N. J., & Smyth, D. A. (1992). Personality and spirituality: Comparative TATs of high-achieving Rajneeshees. *Journal of Personality Assessment, 59*, 326–339.

Švrakić, D. M., Przybeck, T. R., & Cloninger, C. R. (1991). Further contribution to the conceptual validity of the unified biosocial model of personality: U.S. and Yugoslav data. *Comprehensive Psychiatry, 32*, 195–209.

Swann, W. B., Jr., Hixon, J. G., & De La Ronde, C. (1992). Embracing the bitter "truth": Negative self-concepts and marital commitment. *Psychological Science, 3*, 118–121.

Swede, S. W., & Tetlock, P. E. (1986). Henry Kissinger's implicit theory of personality: A quantitative case study. *Journal of Personality, 54*, 617–646.

Swim, J., Borgida, E., Maruyama, G., & Myers, D. G. (1989). Joan McKay versus John McKay: Do gender stereotypes bias evaluations. *Psychological Bulletin, 105*, 409–429.

Takeuchi, D. T., Kuo, H. S., Kim, K., & Leaf, P. J. (1989). Psychiatric symptom dimensions among Asian Americans and Native Hawaiians: An analysis of the Symptom Checklist. *Journal of Community Psychology, 17*, 319–329.

Talwar, R., Schwab, J., & Lerner, R. M. (1989). Early adolescent temperament and academic competence: Tests of "direct effects" and developmental contextual models. *Journal of Early Adolescence, 9*, 291–309.

Tang, T. L. (1993). A factor analytic study of the Protestant Work Ethic. *Journal of Social Psychology, 133*, 109–111.

Tashakkori, A. (1993). Gender, ethnicity, and the structure of self-esteem: An attitude theory approach. *Journal of Social Psychology, 133*, 479–488.

Tavris, C. (1991). The mismeasure of woman: Paradoxes and perspectives in the study of gender. In J. D. Goodchilds (Ed.), *Psychological perspectives on human diversity in America* (pp. 89–136). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., Ryan, D. P., Parker, J. D. A., Doody, K. F., & Keefe, P. (1988). Criterion validity of the Toronto Alexithymia Scale. *Psychosomatic Medicine, 50*, 500–509.

Taylor, H., & Cooper, C. L. (1989). The stress-prone personality: A review of the research in the context of occupational stress. *Stress Medicine, 5*, 17–27.

Taylor, M. C., & Hall, J. A. (1982). Psychological androgyny: Theories, methods, and conclusions. *Psychological Bulletin, 92*, 347–366.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193–210.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*, 21–27.

Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Aspinwall, L. G., Schneider, S. G., Rodriguez, R., & Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 460–473.

Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports, 66*, 1047–1056.

Tellegen, A., & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology, 83*, 268–277.

Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1031–1039.

Temoshok, L. (1987). Personality, coping style, emotion and cancer: Towards an integrative model. *Cancer Surveys, 6*, 545–567.

Tennen, H., & Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin, 108*, 209–232.

Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review, 100*, 129–142.

Tetlock, P. E., Armor, D., & Peterson, R. S. (1994). The slavery debate in antebellum America: Cognitive style, value conflict, and the limits of compromise. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 115–126.

Thomas, C. B. (1988). Cancer and the youthful mind: A forty-year perspective. *Advances, 5*(2), 42–58.

Thompson, V. L. S. (1995). The multidimensional structure of racial identification. *Journal of Research in Personality, 29*, 208–222.

Thoresen, C. E., & Low, K. G. (1990). Women and the Type A behavior pattern: Review and commentary. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 117–133.

Thoresen, C. E., & Powell, L. H. (1992). Type A behavior pattern: New perspectives on theory, assessment, and intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 595–604.

Thornhill, R., & Thornhill, N. W. (1992). The evolutionary psychology of men's coercive sexuality. *Behavioral and Brain Sciences, 15*, 363–421.

Thornton, B. (1992). Repression and its mediating influence on the defensive attribution of responsibility. *Journal of Research in Personality, 26*, 44–57.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: University of Chicago Press.

Tice, D. M. (1992). Self-concept change and self-presentation: The looking glass self is also a magnifying glass. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 435–451.

Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development, 51*, 943–963.

Tinsley, E. G., Sullivan-Guest, S., & McGuire, J. (1984). Feminine sex role and depression in middle-aged women. *Sex Roles, 11*, 25–32.

Tloczynski, J. (1993). Is the self essential? Handling reductionism. *Perceptual and Motor Skills, 76*, 723–732.

Tobacyk, J. J. (1992). Changes in locus of control beliefs in Polish university students before and after democratization. *Journal of Social Psychology, 132*, 217–222.

Tobacyk, J. J., & Tobacyk, Z. S. (1992). Comparisons of belief-based personality constructs in Polish and American university students: Paranormal beliefs, locus of control, irrational beliefs, and social interest. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*, 311–325.

Tomarken, A. J., Davidson, R. J., & Henriques, J. B. (1990). Resting frontal brain asymmetry predicts affective responses to films. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 791–801.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness.* New York: Springer Verlag.

Tomkins, S. S. (1979a). *Affect, imagery, and consciousness* (Vol. 3). New York: Springer-Verlag.

Tomkins, S. S. (1979b). Script theory: Differential magnification of affects. In H. E. Howe, Jr., and R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska symposium on motivation, 1978* (Vol. 26, pp. 201–236). Lincoln: University of Nebraska Press.

Tomkins, S. S. (1987). Script theory. In J. Aronoff, A. I. Rabin, and R. A. Zucker (Eds.), *The emergence of personality* (pp. 147–216). New York: Springer.

Tompkins, L. D., & Mehring, T. (1989). Competency testing and the international student: A common sense approach to detecting cultural bias in testing instruments. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 17*(2), 72–78.

Top, T. J. (1991). Sex bias in the evaluations of performance in the scientific, artistic, and literary professions: A review. *Sex Roles, 24*, 73–106.

Torgersen, A. M. (1987). Longitudinal research on temperament in twins. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae Twin Research, 36*, 145–154.

Torki, M. A. (1994). Associations between personality and stress reactions during and after invasion of Kuwait. *Psychological Reports, 74*, 667–673.

Torney-Purta, J. (1984). Annotated bibliography of materials for adding an international dimension to undergraduate courses in developmental and social psychology. *American Psychologist, 39*, 1032–1042.

Torrey, J. W. (1987). Phases of feminist re-vision in the psychology of personality. *Teaching of Psychology, 14*, 155–160.

Towson, S. M., & Zanna, M. P. (1982). Toward a situational analysis of gender differences in aggression. *Sex Roles, 8*, 903–914.

Trapnell, P. D., & Wiggins, J. S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjective Scales to include the Big Five dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 781–790.

Tresemer, D. W. (1974, March). Fear of success: Popular but unproven. *Psychology Today, 7*, 82–84.

Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture.* New York: Wiley.

Triandis, H. C. (1988). Collectivism v. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Cross-cultural studies of personality, values, and cognition* (pp. 60–95). London: Macmillan.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*, 506–520.

Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 37. Cross-cultural perspectives* (pp. 41–133). Lincoln: University of Nebraska Press.

Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 323–338.

Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M., & Clack, F. (1985). Allocentric vs. idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality, 19*, 395–415.

Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1006–1020.

Trice, A. D., Haire, J. R., & Elliott, K. A. (1989). A career locus of control scale for undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills, 69*, 555–561.

Trice, A. D., & Milton, C. T. (1987). Locus of control as a predictor of procrastination among adults in correspondence courses. *Perceptual and Motor Skills, 65*, 1002.

Trickett, P. K., & Putnam, F. W. (1993). Impact of child sexual abuse on females: Toward a developmental, psychobiological integration. *Psychological Science, 4*, 81–87.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology, 46*, 35–57.

Trivers, R. (1972). Parental investment and sexual selection. In B. Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man* (pp. 136–179). Chicago: Aldine.

Trivers, R. (1985). *Social evolution.* Menlo Park, Calif.: Benjamin/Cummings.

Trope, Y., Cohen, O., & Alfieri, T. (1991). Behavior identification as a mediator of dispositional inference. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 873–883.

True, R. M. (1949). Experimental control in hypnotic age regression. *Science, 110*, 583.

Trzebinski, J. (1985). Action-oriented representations of implicit personality theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 1266–1278.

Tucker, I. F. (1991). Predicting scores on the Rathus Assertiveness Schedule from Myers-Briggs Type Indicator categories. *Psychological Reports, 69*, 571–576.

Tucker, R. C. (1985). A Stalin biographer's memoir. In S. H. Baron & C. Pletsch (Eds.), *Introspection in biography: The biographer's quest for self-awareness* (pp. 249–271). Hillsdale, N.J.: Analytic Press.

Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 465–472.

Turban, D. B., & Keon, T. L. (1993). Organizational attractiveness: An interactionist perspective. *Journal of Applied Psychology, 78*, 184–193.

Turner, M. B. (1967). *Philosophy and the science of behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Tzeng, O. C., Ware, R., & Chen, J. (1989). Measurement and utility of continuous unipolar ratings for the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Personality Assessment, 53*, 727–738.

Underwood, B., & Moore, B. S. (1981). Sources of behavioral consistency. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 780–785.

Vaillant, G. E., & Drake, R. E. (1985). Maturity of ego defenses in relation to DSM III axis II personality disorder. *Archives of General Psychiatry, 42*, 597–601.

Van De Water, D., & McAdams, D. P. (1989). Generativity and Erikson's "belief in the species." *Journal of Research in Personality, 23*, 435–449.

Van der Does, A. J., & Van Dyck, R. (1989). Does hypnosis contribute to the care of burn patients? Review of the evidence. *General Hospital Psychiatry, 11*, 119–124.

van der Ploeg, H. M., Kleijn, W. C., Mook, J., van Donge, M., Pieters, A. M. J., & Leer, J. H. (1989). Rationality and antiemotionality as a risk factor for cancer: Concept differentiation. *Journal of Psychosomatic Research, 33*, 217–225.

Van Wicklin, J. F. (1990). Conceiving and measuring ways of being religious. *Journal of Psychology and Christianity, 9*, 27–40.

Vander Mey, B. J. (1988). The sexual victimization of male children: A review of previous research. *Child Abuse and Neglect, 12*, 61–72.

Vander Mey, B. J., & Neff, R. L. (1982). Adult-child incest: A review of research and treatment. *Adolescence, 17*, 717–735.

Vazquez-Nuttall, E., Romero-Garcia, I., & de Leon, B. (1987). Sex roles and perceptions of femininity and masculinity of Hispanic women: A review of the literature. *Psychology of Women Quarterly, 11*, 409–425.

Verma, G. K., & Mallick, K. (1988). Problems in cross-cultural research. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition* (pp. 96–107). London: Macmillan Press.

Veroff, J. (1958). Development and validation of a projective measure of power motivation. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (pp. 105–116). Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Veroff, J., Depner, C., Kulka, R., & Douvan, E. (1980). Comparison of American motives: 1957 versus 1976. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1249–1262.

Veroff, J., & Feld, S. (1970). *Marriage and work in America: A study of motives and roles.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Veroff, J., McClelland, L., & Ruhland, D. (1975). Varieties of achievement motivation. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri, & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement: Social and motivational analyses* (pp. 172–205). Washington, D.C.: Hemisphere.

Veroff, J., Reuman, D., & Feld, S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. *Developmental Psychology, 20*, 1142–1158.

Viglione, D. J., Brager, R., & Haller, N. (1991). Psychoanalytic interpretation of the Rorschach: Do we have better hieroglyphics? *Journal of Personality Assessment, 57*, 1–9.

Vinacke, W. E., Shannon, K., Palazzo, V., Balsavage, L., & Cooney, P. (1988). Similarity and complementarity in intimate couples. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 114*(1), 51–76.

Viney, L. L. (1981). Experimenting with experience: A psychotherapeutic case study. *Psychotherapy, 18*, 271–278.

Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D., & Becker, J. (1985). The Ways of Coping Checklist: Revision and psychometric properties. *Multivariate Behavioral Research, 20*, 3–26.

Voland, E., & Voland, R. (1989). Evolutionary biology and psychiatry: The case of anorexia nervosa. *Ethology and Sociobiology, 10*, 223–240.

Vollhardt, L. T. (1991). Psychoneuroimmunology: A literature review. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*, 35–47.

Vonk, R., & Heiser, W. J. (1991). Implicit personality theory and social judgment: Effects of familiarity with a target person. *Multivariate Behavioral Research, 26,* 69–81.

Vroege, J. A., & Aaronson, N. K. (1994). Type A behavior and social support among employed women. *Behavioral Medicine, 19,* 169–173.

Wagstaff, G. F., Vella, M., & Perfect, T. (1992). The effect of hypnotically elicited testimony on jurors' judgments of guilt and innocence. *Journal of Social Psychology, 132,* 591–595.

Waite, R. G. L. (1977). *The psychopathic God: Adolf Hitler.* New York: Basic Books.

Walker, A., Jr. (Ed.). (1991). *Thesaurus of psychological index terms* (6th ed.). Arlington, Va.: American Psychological Association.

Wallace, E. R., IV (1986). Determinism, possibility, and ethics. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 34,* 933–974.

Wallace, E. R., IV (1989). Pitfalls of a one-sided image of science: Adolf Grünbaum's *Foundations of Psychoanalysis. Journal of the American Psychoanalytic Association, 37,* 493–529.

Wallerstein, R. S. (1986). Psychoanalysis as a science: A response to the new challenges. *Psychoanalytic Quarterly, 55,* 414–451.

Wallerstein, R. S. (1989). The Psychotherapy Research Project of the Menninger Foundation: An overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57,* 195–205.

Walsh, B. W., & Peterson, L. E. (1985). Philosophical foundations of psychological theories: The issue of synthesis. *Psychotherapy, 2,* 145–153.

Ward, C., & Sethi, R. R. (1986). Cross-cultural validation of the Bem Sex Role Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17,* 300–314.

Ward, E. A. (1993). Generalizability of psychological research from undergraduates to employed adults. *Journal of Social Psychology, 133,* 513–519.

Ward, R. A., & Loftus, E. F. (1985). Eyewitness performance in different psychological types. *Journal of General Psychology, 112,* 191–200.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 8,* 341–358.

Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology, 10,* 387–392.

Watkins, C. E., Jr., & Hector, M. (1990). A simple test of the concurrent validity of the Social Interest Index. *Journal of Personality Assessment, 55,* 812–814.

Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96,* 465–490.

Watson, D., & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review, 96,* 234–254.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98,* 219–235.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063–1070.

Watson, P. J., Hood, R. W., Morris, R. J., & Hall, J. R. (1984). Empathy, religious orientation, and social desirability. *Journal of Psychology, 117,* 211–216.

Weber, M. (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism.* New York: Scribner.

Weekes, J. R., Lynn, S. J., Green, J. P., & Brentar, J. T. (1992). Pseudomemory in hypnotized and task-motivated subjects. *Journal of Abnormal Psychology, 101,* 356–360.

Weiland, S. (1989). Aging according to biography. *Gerontologist, 29,* 191–194.

Weinberg, R. S., Hughes, H. H., Critelli, J. W., England, R., & Jackson, A. (1984). Effects of preexisting and manipulated self-efficacy on weight loss in a self-control program. *Journal of Research in Personality, 18,* 352–358.

Weinberger, J. (1986). Comment on Robert Fudin's paper "Subliminal psychodynamic activation: Mommy and I are not yet one." *Perceptual and Motor Skills, 63,* 1232–1234.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92,* 548–573.

Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 465–485). New York: Guilford.

Weiner, B. (1991). On perceiving the other as responsible. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure.* Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiss, J. (1987). The Golden Rule bias reduction principle: A practical reform. *Educational Measurement: Issues and Practice, 6*(2), 23–25.

Weiss, J. (1988). Testing hypotheses about unconscious mental functioning. *International Journal of Psychoanalysis, 69,* 87–95.

Weisz, J. R., Weiss, B., Alicke, M. D., & Klotz, M. L. (1987). Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents: A meta-analysis for clinicians. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 542–549.

Weitz, R. (1989). Uncertainty and the lives of persons with AIDS. *Journal of Health and Social Behavior, 30,* 270–281.

Welkowitz, J., Lish, J. D., & Bond, R. N. (1985). The Depressive Experiences Questionnaire: Revision and validation. *Journal of Personality Assessment, 49,* 89–94.

Wells-Parker, E., Miller, D. I., & Topping, J. S. (1990). Development of control-of-outcome scales and self-efficacy scales for women in four life roles. *Journal of Personality Assessment, 54,* 564–575.

Werner, P. D., & Pervin, L. A. (1986). The content of personality inventory items. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 622–628.

West, S. G. (1986). Methodological developments in personality research: An introduction. *Journal of Personality, 54,* 1–17.

Westen, D., Lohr, N., Silk, K. R., Gold, L., & Kerber, K. (1990). Object relations and social cognition in borderlines, major depressives, and normals: A Thematic Apperception Test analysis. *Psychological Assessment, 2,* 355–364.

Westkott, M. (1986). Historical and developmental roots of female dependency. *Psychotherapy, 23,* 213–220.

Westkott, M. (1989). Female relationality and the idealized self. *American Journal of Psychoanalysis, 49,* 239–250.

Wheeler, L. (1988). My year in Hong Kong: Some observations about social behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14,* 410–420.

White, M. S. (1985). Ego development in adult women. *Journal of Personality, 53,* 561–574.

White, P. (1980). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review, 87,* 105–112.

White, P. A. (1988). Knowing more about what we can tell: "Introspective access" and causal report accuracy 10 years later. *British Journal of Psychology, 79*(1), 13–45.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297–333.

Whitley, B. E., Jr. (1984). Sex-role orientation and psychological well-being: Two meta-analyses. *Sex Roles, 12,* 207–225.

Whitworth, R. H., & Perry, S. M. (1990). Comparison of Anglo- and Mexican-Americans on the 16PF administered in Spanish or English. *Journal of Clinical Psychology, 46,* 857–863.

Wiebe, D. J. (1991). Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 89–99.

Wiederman, M. W., & Allgeier, E. R. (1993). The measurement of sexual-esteem: Investigation of Snell and Papini's (1989) Sexuality Scale. *Journal of Research in Personality, 27,* 88–102.

Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65,* 101–114.

Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 395–412.

Wiggins, J. S. (1984). Cattell's system from the perspective of mainstream personality theory. *Multivariate Behavioral Research, 19,* 176–190.

Wiggins, J. S., & Broughton, R. (1991). A geometric taxonomy of personality scales. *European Journal of Personality, 5,* 343–365.

Wild, C. (1965). Regression in the service of the ego. *Journal of Personality and Social Psychology, 2,* 161–169.

Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 245–251.

Wiley, M. B., & Crittenden, K. S. (1992). By your attributions you shall be known: Consequences of attributional accounts for professional and gender identities. *Sex Roles, 27,* 259–276.

Wilson, D., Sibanda, J., Sibanda, P., & Wilson, C. (1989). Second-order factor structure of Cattell's High School Personality Questionnaire among Zimbabwean schoolboys. *Journal of Social Psychology, 129,* 419–420.

Wilson, S. C., & Barber, T. X. (1983). The fantasy-prone personality: Implications for understanding imagery, hypnosis, and parapsychological phenomena. In A. A. Sheikh (Ed.), *Imagery: Current theory, research, and application* (pp. 340–390). New York: Wiley.

Wilson, S. R. (1988). The "real self" controversy: Toward an integration of humanistic and interactionist theory. *Journal of Humanistic Psychology*, (1), 39–65.

Windle, M. (1989a). Predicting temperament-mental health relationships: A covariance structure latent variable analysis. *Journal of Research in Personality, 23*, 118–144.

Windle, M. (1989b). Temperament and personality: An exploratory interinventory study of the DOTS-R, EASI-II, and EPI. *Journal of Personality Assessment, 53*, 487–501.

Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.

Winter, D. G. (1987). Leader appeal, leader performance, and the motive profiles of leaders and followers: A study of American presidents and elections. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 196–202.

Winter, D. G. (1988). The power motive in women—and men. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 510–519.

Winter, D. G. (1991). A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *Leadership Quarterly, 2*(2), 67–80.

Winter, D. G. (1993). Power, affiliation, and war: Three tests of a motivational model. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 532–545.

Winter, D. G., & Carlson, L. A. (1988). Using motive scores in the psychobiographical study of an individual: The case of Richard Nixon. *Journal of Personality, 56*, 75–103.

Winter, D. G., Hermann, M. G., Weintraub, W., & Walker, S. G. (1991a). The personalities of Bush and Gorbachev at a distance: Follow-up on predictions. *Political Psychology, 12*, 457–464.

Winter, D. G., Hermann, M. G., Weintraub, W., & Walker, S. G. (1991b). The personalities of Bush and Gorbachev measured at a distance: Procedures, portraits, and policy. *Political Psychology, 12*(2), 215–245.

Winter, L., & Uleman, J. S. (1984). When are social judgments made? Evidence for the spontaneousness of trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 237–252.

Wittig, M. A. (1985) Meta-theoretical dilemmas in the psychology of gender. *American Psychologist, 40*, 800–811.

Wollman, N., & Stouder, R. (1991). Believed efficacy and political activity: A test of the specificity hypothesis. *Journal of Social Psychology, 13*, 557–566.

Wood, J. V., Giordano-Beech, M., Taylor, K. L., Michela, J. L., & Gaus, V. (1994). Strategies of social comparison among people with low self-esteem: Self-protection and self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 713–731.

Wortman, C. B., & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 349–357.

Wright, J. C., & Mischel, W. (1987). A conditional approach to dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1159–1177.

Wright, J. C., & Mischel, W. (1988). Conditional hedges and the intuitive psychology of traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 454–469.

Wright, W. J. (1985). Personality profiles of four leaders of the German Lutheran Reformation. *Psychohistory Review, 14*, 12–22.

Wright, R. (1994). *The moral animal: Evolutionary psychology and everyday life*. New York: Random House.

Wrightsman, L. S. (1981). Personal documents as data in conceptualizing adult personality development. *Personality and Social Psychology Bulletin, 7*, 367–385.

Wurgaft, L. D. (1976). Erik Erikson: From Luther to Gandhi. *Psychoanalytic Review, 63*, 209–233.

Wylie, L., & Forest, J. (1992). Religious fundamentalism, right-wing authoritarianism and prejudice. *Psychological Reports, 71*, 1291–1298.

Yang, K., & Bond, M. H. (1990). Exploring implicit personality theories with indigenous or imported constructs: The Chinese case. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 1087–1095.

Yeagle, E. H., Privette, G., & Dunham, F. Y. (1989). Highest happiness: An analysis of artists' peak experience. *Psychological Reports, 65*, 523–530.

Yee, A. H., Fairchild, H. H., Weizmann, F., & Wyatt, G. E. (1993). Addressing psychology's problems with race. *American Psychologist, 48*, 1132–1140.

Yelsma, P., & Brown, C. T. (1985). Gender roles, biological sex, and predisposition to conflict management. *Sex Roles, 12*, 731–747.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion, 14*, 107–130.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126–136.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*, 151–175.

Zakowski, S. G., McAllister, C. G., Deal, M., & Baum, A. (1992). Stress, reactivity, and immune function in healthy men. *Health Psychology, 11*, 223–232.

Zane, N. W. S., Sue, S., Hu, L., & Kwon, J. H. (1991). Asian-American assertion: A social learning analysis of cultural differences. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 63–70.

Zeanah, C. H., Anders, T. F., Seifer, R., & Stern, D. N. (1989). Implications of research on infant development for psychodynamic theory and practice. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 657–668.

Zeidner, M. (1989). Social anxiety among Jewish and Arab students in Israel. *Journal of Social Psychology, 129*, 415–418.

Zeldow, P. B., Daughtery, S. R., & McAdams, D. P. (1988). Intimacy, power, and psychological well-being in medical students. *Journal of Nervous and Mental Disease, 176*, 182–187.

Zillman, D., & Bryant, J. (1974). Effect of residual excitation on the emotional response to provocation and delayed aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*, 782–791.

Zimmerman, M. A. (1989). The relationship between political efficacy and citizen participation: Construct validation studies. *Journal of Personality Assessment, 53*, 554–566.

Živković, M. (1982). Dream test. *Perceptual and Motor Skills, 55*, 935–938.

Zuckerman, M. (1990a). The psychophysiology of sensation seeking. *Journal of Personality, 58*, 313–345.

Zuckerman, M. (1990b). Some dubious premises in research and theory on racial differences: Scientific, social, and ethical issues. *American Psychologist, 45*, 1297–1303.

Zuckerman, M., Bernieri, F., Koestner, R., & Rosenthal, R. (1989). To predict some of the people some of the time: In search of moderators. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 279–293.

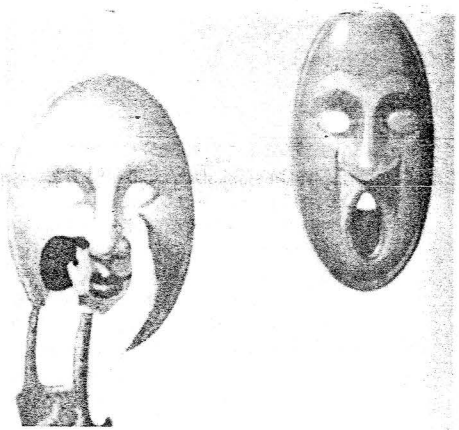
Zuckerman, M., Gioioso, C., & Tellini, S. (1988). Control orientation, self-monitoring, and preference for image versus quality approach to advertising. *Journal of Research in Personality, 22*, 89–100.

Zuckerman, M., Koestner, R., DeBoy, T., Garcia, T., Maresca, B. C., & Sartoris, J. M. (1988). To predict some of the people some of the time: A reexamination of the moderator variable approach in personality theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1006–1019.

Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., & Camac, C. (1988). What lies beyond E and N? Factor analyses of scales believed to measure basic dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 96–107.

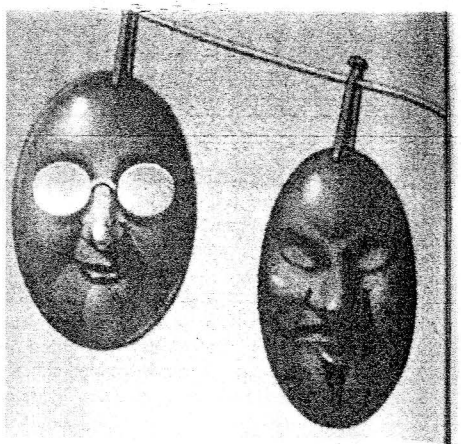
Zullow, H. M., Oettingen, G., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: CAVing LBJ, presidential candidates, and East versus West Berlin. *American Psychologist, 43*, 673–682.

REMERCIEMENTS



Page **11** : S. M. Poppoff. 1890. The Welcome Institute Library, London ; **19** : Alfred Eisenstaedt, Magazine *Life*, © Time, Inc., PPCM ; **37** : Stephanie L. Wooten, Magazine *Life*, sept. 1995, p. 87 ; **41** : D. Dunning et G. L. Cohen (1992). Egocentric definitions of traits and abilities in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 31-355 (p. 349). Copyright © 1992 by the American Psychological Association, Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **46** : W. T. Norman (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes : Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 574-583. Copyright © 1963 by the American Psychological Association. Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **76** : April Saul/*The Philadelphia Inquirer* ; **82** : A. Walker, Jr. (Ed.) (1991) *Thesaurus of psychological index terms* (6e Éd.). Arlington, VA : American Psychological Association. Copyright © 1991 by the American Psychological Association. Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **85** : O. P. John (1990) The « big five » factor taxonomy : Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. *In* L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality : Theory and research* (p. 66-100). New York : Guilford. (Page 72) Copyright © 1990 by the Guilford Press. Adapté avec autorisation ; **86** : D'après *Personality and Individual Differences, 12*, P. T. Costa, R. R. McCrae & D. A. Dye (1991). « Facet scales for agreeableness and conscientiousness : A revision of the NEO Personality Inventory », pages 887-898, Copyright 1990, avec l'aimable autorisation d'Elsevier Science, Ltd, Kidlington, UK ; **89** : D'après *Personality and Individual Differences, 11*, P. Borkenau & F. Ostendorf, « Comparing exploratory and confirmatory factor analysis : A study on the 5-factor model of personality », pages 515-524, Copyright 1990, avec l'aimable autorisation d'Elsevier Science, Ltd, Kidlington, UK ; **90** : © Robert Doisneau/Rapho Photographique ; **92** : Copyright © 1986 by the Institute for Personality and Ability Testing, Inc., P. O. Box 1188 Champaign, Illinois, U.S.A. 61824-1188. Tous droits réservés. Reproduit avec autorisation. « 16 PF™ » est une marque déposée appartenant à l'IPAT ; **95** : H. J. Eysenck & M. W. Eysenck (1985). *Personality and individual differences : A natural science approach*. New York, Plenum (p. 14-15). Copyright © 1985 by the Plenum Publishing Corporation. Adapté avec autorisation ; **96** : J. S. Wiggins (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms : The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 395-412 (p. 399). Copyright © 1979 by the American Psychological Association. Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **117** : J. S. Hyde (1981). How large are cognitive gender differences ? A meta-analysis using w^2 et *d. Amercian Psychologist, 36*, 892-901. Copyright © 1981 by the American Psychological Association. Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **129** : The Library of Congress ; **140** : The National Archives ; **152** : Léonard de Vinci/Art Resource ; **163** : R. A. Neimeyer (1992). Constructivist approaches to the measurement of meaning. *In* G. J. Neimeyer (Ed.), *Handbook of constructivist assessment*. Copyright © 1992 by Sage Publication, Inc. Avec l'autorisation de Sage Publication, Inc. ; **193** : Adapté de J. Kihlstrom (1985). Conscious, subconscious, unconscious : A cognitive perspective. *In* K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Ed.), *The unconscious reconsidered* (p. 149-211). New York : John Wiley & Sons, Inc. ; **196** : Oskar Diethelm Historical Library, Cornell Medical College, New York Hospital ; **222** : Adapté de D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, & E. L. Lowell (1953). *The Achievement Motive* (chap 4). New York, Appleton-Century Crofts. (Réédité en 1976 par Irvington Publishers, Inc., New York, NY). Copyright de John N. Atkinson ; **246** : *Journal of Human Stress, 11* (2), 52-59 (1985). Reproduit avec l'autorisation de the Helen Dwight Reid Educational Foundation. Publié par Heldref Publications, 1319 Eighteenth St., N. W., Washington, D. C. 20036-1802. Copyright © 1985 ; **253** : Douglas C. Pizac/AP ; **305** : April Saul ; **311** : B. R. Little, L. Lecci & B. Watkinson (1992). Personality and personal projects : Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality, 60*, 501-525. Copyright © 1992 by Duke University Press. Adapté avec autorisation ; **317** : A. Bandura, L. Reese & N. E. Adams (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 5-21 (p. 10) Copyright © 1982 by the American Psychological Association. Adapté avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **333** : The National Archives ; **343** : A. Caspi, G. Elder & D. J. Bem (1987). Moving against the world : Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 23*, 308-313. Copyright © by the American Psychological Association. Reproduit avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **357** : Michael Amendolia/News Limited ; **388** : Archives Photos ; **389** : D. Watson & A. Tellegen (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219-235 (p. 221). Copyright © 1985 by the American Psychological Association. Reproduit avec autorisation. L'APA n'est pas responsable quant à la fidélité de cette traduction ; **410** : G. J. Neimeyer (1992). Personal constructs in career counseling and development. *Journal of Career Development, 18* (3), 163-173. Copyright © 1992 by Plenum Publishing Corporation. Adapté avec autorisation.

INDEX DES AUTEURS



Aaronson, N. K., 259
Abdel-Khalek, A. M., 135
Abelson, R. P., 298
Abrams, D., 48
Abramson, L., 264
Acklin, M. W., 198, 356
Adams, G. R., 359
Adams, J., 235, 461
Adams, N. E., 316, 317
Ader, R., 61, 280, 281
Adler, A., 301, 376
Adorno, T. W., 422
Affleck, G., 202
Affonso, D. D., 353
Ahadi, S., 74
Ahana, C., 447
Ainsworth, M. D. S., 353-355
Alansky, J. A., 356, 386
Albright, L., 49
Aldwin, C. M., 254, 257, 258, 261, 266
Alexander, C., 245
Alexander, I. E., 157, 158
Alexander, M. J., 306, 307
Alexander, R. A., 99
Alfieri, T., 51
Allen, A., 55, 56, 76, 148
Allen, J., 301, 302
Allgeier, E. R., 287
Allie, S. M., 261
Allport, G. W., 36, 55, 56, 72, 73, 81, 146, 158, 286, 299, 336, 424, 428
Alper, T. G., 231, 233
Alter-Reid, K., 212
Amabile, T. M., 239, 240
Amaro, H., 122
Ambady, N., 50, 269
Amelang, M., 74, 371
Amirkhan, J. H., 258, 263
Andersen, S. M., 48
Anderson, C. A., 48
Anderson, J. W., 153
Anderson, J. L., 382, 398
Anderson, N. B., 275
Anderson, W., 171
Andres, D., 337
Aneshensel, C. S., 419
Angleitner, A., 36, 42, 50, 53, 83, 433
Angus, N., 296
Ansbacher, H. L., 304
Ansbacher, R. R., 304
Antrobus, J., 197
Apostal, R., 411
Archer, S. L., 113
Argentero, P., 93
Ariam, S., 189
Aries, E. J., 112
Armor, D., 421
Armstead, C. A., 254
Arnow, D., 201
Aronson, E., 407, 414
Arrindell, W. A., 135
Asch, S. E., 45
Asher, S. R., 358
Ashmore, R. D., 48, 114, 117, 121
Ashton, P., 247
Assor, A., 243
Atkinson, G., 206
Atkinson, J. W., 222-224, 229, 230
Ault, R. L., Jr., 171
Aviezer, O., 420, 442
Azevedo, A., 230
Azibo, D. A., 134

Baer, J. S., 42
Bagby, G. J., 412
Bagley, C. R., 384
Baguma, P., 411
Baird, L. L., 428
Bakan, D., 112
Baker, L. A., 383
Baker, L. J., 274, 275
Balay, J., 190
Baldwin, M. W., 298
Balkin, J., 234, 405
Ballou, M. B., 16
Baltes, P. B., 346
Bandura, A., 311-314, 316-318, 369, 406, 422, 425
Banikiotes, P. G., 456
Banks, H. C., 123, 202
Barbaranelli, C., 132
Barber, T. X., 206
Barefoot, J. C., 271
Barends, A., 184, 201
Barlow, D. H., 167
Barnard, C. P., 212
Barnes, G. E., 371
Barnett, R. C., 413, 419
Baron, S. H., 150
Barrett, P., 93, 94
Barrick, M. R., 91
Barris, R., 310
Barry, G. M., 99, 413
Bartussek, D., 373
Baruch, G. K., 413
Bass, A. R., 44
Bass, B. M., 161
Bass, R. E., 167
Bassoff, E. S., 460
Bates, J. E., 385
Batson, C. D., 428
Baumeister, R. F., 55, 77, 121, 289-291, 300, 319, 320
Baumgardner, A. H., 295
Baumrind, D., 419
Beall, S. K., 280
Beard, A. W., 368
Bearden, W. O., 293
Beatty, M. J., 289
Beck, N. C., 132
Belenky, M. F., 451
Belevich, J., 199
Belle, D., 120

Belsky, J., 356, 386, 397, 419
Bem, D. J., 55, 76, 79, 148, 340, 341, 343
Bem, S. L., 64, 110, 234, 456, 457, 459
Benet, V., 482
Bennett, J. A., 133, 436
Bennett, P., 276
Benson, H., 437
Bergeman, C. S., 86, 369
Berglas, S., 239, 319
Bergman, L. R., 276, 337
Berman, W. H., 361 416, 417
Bernard, L. C., 458
Bernard, M., 296
Bernieri, F., 383
Berry, D. S., 49
Berry, J. M., 345
Berry, J. W., 133, 433, 436, 446, 447, 462
Berscheid, E., 48
Bersoff, D. M., 138, 435
Berzonsky, M. D., 260, 291, 359
Best, D. L., 436
Betancourt, H., 124, 130
Bhagat, R. S., 261
Bijnen, E. J., 132, 135
Birch, D., 224
Blaine, B., 437
Blanchard-Fields, F., 460
Blankenship, V., 244
Blankfield, R. P., 207
Blatt, S. J., 213, 289, 442
Block, J., 147, 135, 271, 329, 335, 337, 340, 345, 349, 350, 356, 362
Block, J. H., 349, 356, 362
Bloys, N., 456
Blum, G. S., 208, 209
Blustein, D. L., 359, 408
Boeck, B. E., 362
Boer, D. P., 108
Bohman, M., 341, 374
Bolger, N., 261, 266
Bonanno, G. A., 206
Bonarius, H., 148, 170, 172
Bond, L., 130
Bond, M., 200
Bond, M. H., 136
Bond, R. N., 460
Booth, L., 428
Booth-Kewley, S., 124, 264, 270, 272-275
Bores-Rangel, E., 408
Borkenau, P., 47, 50, 53, 75, 86, 89
Bornstein, M. H., 385
Borodovsky, L. G., 463
Botwin, M. D., 84
Bouchard, T. J., 376, 377, 382
Bouffard, R., 200
Bouillon, J., 272
Bowers, K. S., 192, 193
Bowlby, J., 353, 354, 356
Boyatzis, R. E., 230, 244, 412
Boyer, L. B., 129
Boyes, M. C., 48, 411
Boyle, G. J., 94, 99, 100
Bradshaw, C. K., 439
Brager, R., 198
Brand, C. R., 91
Brems, C., 202, 203, 457
Brennan, J., 135
Brescia, W., 108
Breuer, J., 149
Brewer, B. W., 302
Brief, D. E., 135, 137
Briggs, S. R., 294, 481
Brincka, J., 422
Bringle, R. G., 416
Brink, T. L., 155
Brody, N., 190
Broehl, W. G., Jr., 158
Broman, C. L., 275
Bromley, D. B., 6, 171
Brooks, P. R., 460
Broucek, F., 313, 356
Broughton, R., 48, 50, 95, 97, 411
Brown, C. T., 457
Brown, J. D., 271, 288, 289
Brown, S. D., 312, 406
Browne, A., 212
Browne, B. A., 293
Brownlow, S., 49
Bruce, M. N., 46
Bruch, M. A., 294
Bruhn, A. R., 301
Brunet, A., 207
Bryant, F. B., 228
Bryant, J., 373
Bub, D., 172
Bub, J., 172
Bubenzer, D. L., 12
Buchanan, D. R., 98
Bulhan, H. A., 128, 443
Bullitt, W. C., 151
Bunce, S. C., 374
Bunge, M., 23
Buri, J. R., 419
Burke, R. J., 463
Burlew, A. K., 464
Burnett, C. K., 416
Burnham, D. H., 230, 244
Burnley, M. C. E., 206
Burt, J. S., 234, 461
Busch, C. M., 84, 86, 87, 91
Buss, A. H., 79, 114-116, 294-296, 387
Buss, D. M., 52, 53, 84, 112, 345, 397, 398, 433
Buss, D. W., 398
Buss, H. M., 171
Butler, A. C., 59
Butler, T., 258
Buttram, R. T., 51
Bütz, M. R., 299
Byrne, D. G., 274

Cairns, E., 253
Cairns, K. J., 291
Camac, C., 94, 95, 100, 115
Campbell, D. T., 88, 339
Campbell, J. B., 99
Campbell, J. D., 295
Campbell, J. F., 93, 110, 135
Cann, D. R., 98, 198
Cantor, N., 48, 308
Caprara, G. V., 79, 132
Carli, L. L., 117
Carlisle-Frank, P., 272
Carlson, E., 355
Carlson, J. G., 98, 99
Carlson, L. A., 38, 160, 243, 423
Carlson, R., 5, 6, 97, 98, 146, 147, 157, 417, 418, 422
Carnelley, K. B., 416
Carroll, D., 276
Carroll, L., 227
Carter, J., 48
Cartwright, D., 320
Carver, C. S., 258, 261, 307
Caspi, A., 340-343, 417
Casselden, P. A., 52
Cates, D. S., 274
Cattell, R. B., 36, 56, 93, 94, 109, 135, 370, 371, 376, 379, 390
Cella, D. F., 360
Cervone, D., 11, 62, 318
Chapman, M., 346
Chavajay, P., 456
Cheek, J. M., 394, 481
Chehrazi, S., 210
Chen, J., 98, 436
Chess, S., 356
Chester, N. L., 120, 231
Cheung, P. C., 133
Childs, C. P., 435
Choca, J. P., 443
Chodorow, N., 111, 112, 184, 210, 450
Christopher, S. B., 398
Chrvala, C., 117
Church, A. T., 463
Chusmir, L. H., 225, 230, 458
Ciardiello, J. A., 151
Clark, L. A., 387, 390
Clark, L. F., 45
Clark, R. A., 222
Clark, V. A., 419
Clarke, J. H., 407
Clausen, J. S., 350
Cloninger, C. R., 341, 374, 375
Cloninger, S. C., 20, 155
Coccaro, E. F., 369
Cohen, G. L., 40, 41, 54
Cohen, N., 61, 280, 281
Cohen, O., 51
Cohen, S., 265, 266
Cohn, L. D., 116, 362
Colavito, V. A., 199
Colder, M., 280, 281
Cole, S. G., 241
Cole, S. W., 48
Cole, T. R., 172

Coleman, H. L. K., 448
Coleman, S. R., 20
Coles, R., 301
Collins, W. A., 393
Colvin, C. R., 47, 52, 271
Compas, B. E., 265, 276, 351
Comrey, A., 99
Comrey, A. L., 132, 135, 137, 481
Conley, J. J., 75, 336, 417, 418
Conlin, T., 233, 463
Conn, S. R., 87
Connelly, S., 110
Conrad, E., 16, 121
Constantian, C. A., 227
Constantino, G., 124, 129
Contrada, R. J., 274, 277
Cook, H., 189, 190
Cook, T. D., 75
Cooksey, R. W., 320
Cooley, C. H., 286
Coombs, W. N., 83
Cooper, C. L., 272, 274
Cooper, H. M., 117
Cooper, S. H., 201
Corsini, R. J., 8, 168
Corteen, R. S., 421
Costa, P. T., Jr., 12, 84-87, 90, 91, 99, 100, 110, 120, 136, 147, 266, 337, 356, 357, 361, 481
Côté, J. E., 359, 360, 403
Cotterell, N., 241
Courington, S., 267
Cousins, S., 138, 435
Covello, E., 369
Cox, T., 277, 414
Craig-Bray, L., 359
Craik, K. H., 52, 53, 345
Cramer, D., 418
Cramer, P., 200, 202, 203, 213
Crawford, C. B., 382, 398
Crawford, M., 16
Crawford, R. L., 98
Creel, R., 24
Crews, D. J., 267
Crick, F., 196, 197
Crick, N. R., 345, 346
Crittenden, K. S., 461
Crocker, J., 289, 290, 437, 445
Crockett, J. B., 98
Cronbach, L. J., 10, 11, 15, 49, 56
Cross, H. J., 205
Cross, P. A., 206
Cross, S. E., 303
Crowley, M., 114
Croyle, R. T., 256
Cruz, M., 374
Csikszentmihalyi, M., 321
Curry, C., 307
Curtis, C., 233
Cushman, P., 287
Cyphers, L. H., 384
D'Agostino, P. R., 44
Dabbs, J. M., Jr., 369
Daniels, D., 383
Danko, G. P., 296
Dann, P. L., 235
Dantchik, A., 79
Daple, S. A., 301, 302
Darvill, T. J., 296
Darwin, C., 391
Dattell, A. R., 115
Daughtery, S. R., 309
Davidson, B., 457
Davidson, L. M., 255
Davidson, R. J., 386, 389, 392
Davies, M. F., 296
Davis, C., 440
Davis, D. L., 413
Davis, G. L., 107, 123
Davis, M., 234, 461
de Leon, B., 122
De La Ronde, C., 417
Deaux, K., 121, 462
deChesnay, M., 214
Deci, E. L., 239
DeKay, W. T., 398
Del Boca, F. K., 48
Dell, P. F., 299
DeLucia, A. G., 414
deMause, L., 211
Demo, D. H., 123, 445
Demtröder, A. I., 53, 433
DePaulo, B. M., 291, 292
Derryberry, D., 22, 368, 385
Desharnai, R., 272
Detwiler, F. R. J., 458, 459
Deutsch, F. M., 419
Devenis, L. E., 359, 408
DeWaele, J. P., 165
Dewe, P., 414
Dewhurst, K., 368
DeWolfe, A. S., 360
DiCaudo, J., 99
Dickinson, A. M., 242
Dickman, S., 195
Dickson, D. H., 14
Dien, D., 451
Diener, E., 74, 390, 391
Digman, J. M., 37, 85-87, 91, 93
Dion, K. L., 124
Dixon, M., 207
Dixon, T. M., 300
Dobroth, J. M., 47
Dodge, K. A., 345, 346
Doerfler, L. A., 271
Dohrenwend, B. P., 265
Dohrenwend, B. S., 265
Doi, T., 438
Dolan, B., 440
Dolan, C. A., 263
Dollard, J., 345
Domino, G., 353
Donahue, E. M., 299
Donderi, D. C., 98, 198
Donley, R. E., 161, 243, 423
Doty, R. M., 422
Dovidio, J. F., 48, 125
Drake, R. E., 202
Draper, P., 397
Drasgow, F., 131
Drasgow, R., 131
Duberstein, P. R., 201
Dubow, E. F., 351
Duck, S., 418
Dukes, W. F., 170
Duncan, R. C., 320
Dunham, F. Y., 321
Dunning, D., 40, 41, 54
Durel, L. A., 275
Dweck, C. S., 241, 289
Dyck, M. J., 289
Dye, D. A., 85-87, 90, 147
Dzewaltowski, D. A., 272
Eagly, A. H., 48, 109, 112, 114, 116, 117, 121, 449, 455
Eaton, W. O., 384
Eber, H. W., 56
Ebersole, P., 320
Eccles, J. S., 119
Edel, L., 151
Edelson, M., 6
Edelstein, W., 355
Edwards, J. E., 124
Edwards, J. M., 11
Egan, V., 91
Eisenberg, N., 115
Eisenberger, R., 240, 241
Ekman, P., 392
Elder, G. H., Jr., 231, 340, 343
Elizabeth, P., 320
Ellenberger, H. F., 149
Elliot, A. J., 241
Elliott, K. A., 407
Elliott, R., 213
Elliott, T. R., 258
Elms, A. C., 151, 170
Elpern, S., 460
Elwood, M., 277
Emde, R. N., 439
Emery, R. E., 212
Emmons, R. A., 264, 309, 390
Endler, N. S., 12
Engebretson, T. O., 275
Entwistle, D. R., 224
Enzle, M. E., 239
Epperson, D. L., 38
Epstein, A. W., 196, 368, 369
Epstein, J. A., 241
Epstein, S., 65, 74, 75, 79, 288, 302, 303
Erikson, E. H., 5, 20, 151, 154, 351, 352, 358, 360, 403
Ernst, D., 289
Eron, L. D., 351
Erwin, E., 212

Etaugh, C., 429
Evans, D. W., 300
Evans, G. T., 461
Evans, N., 48, 125
Evans, R. G., 203
Exner, J. E., 198
Eyman, J. R., 201
Eyman, S. K., 201
Eysenck, H. J., 4, 6, 10, 62, 81, 94, 95, 120, 132, 168, 212, 278, 279, 341, 345, 370-372, 375, 380-382, 417, 433
Eysenck, M. W., 95
Eysenck, S. B., 94, 120, 135
Fadiman, J., 299
Fagan, P. J., 91
Fagen, G., 361
Faggen, J., 130
Fagley, N. S., 122
Fairbairn, W. D., 183, 184
Fairfield, B., 208
Falbo, T., 358
Falk, A., 150
Farrow, D. L., 161
Fava, M., 276
Featherman, D. L., 247
Feingold, A., 396
Feixas, G., 149
Feld, S., 334, 412
Feldman, S. S., 129
Fenigstein, A., 294, 295
Fennema, E., 117, 119
Ferguson, E., 414
Ferguson, G. R., 188
Fergusson, D. M., 266
Fernandez, E., 263
Fiedler, K., 42
Field, M. J., 137
Fincham, F. D., 420
Finkelhor, D., 212
Finn, S. E., 114-116
Fish, M., 356, 386
Fish, S., 425
Fisher, S., 183
Fiske, D. W., 88
Fiske, S. T., 48
Fitzgibbon, M., 360
Fitzpatrick, J. J., 154, 155
Flannery, D. J., 362
Fleming, E. S., 287
Fleming, J., 232, 233
Fletcher, B., 262
Flora, S. R., 242
Flynn, H. A., 59
Foa, E. G., 96
Foa, U. G., 96
Foley, J. M., 351, 361
Folkman, S., 255-257, 262
Ford, D. L., Jr., 261
Forest, J., 422
Forman, B. D., 448
Försterling, F., 238
Fortune, J. C., 108
Fourqurean, J. M., 98, 99
Fox, N. A., 386
Fox, N. E., 355
Francis, L. J., 94, 428
Frank, G., 123
Frank, K. A., 276
Frankenhaeuser, M., 369
Franz, C. E., 171, 358, 413
French, E. G., 225
Frerichs, R. R., 419
Freud, S., 149, 150, 195, 209
Frick, R. B., 369
Frick, W. B., 299
Friedland, N., 255
Friedman, B. L., 113
Friedman, H. S, 264, 270, 272-275, 292
Friedman, M., 272
Friedman, W. J., 113
Friedt, L., 460
Friesen, W. V., 392
Frieze, I. H., 121
Fu, V. R., 129
Fudin, R., 190
Funder, D. C., 36, 46, 47, 50, 52, 58, 75, 79-81, 332, 349
Funkhouser, G. R., 463
Furnham, A., 14, 110, 136, 273, 411, 437
Gaines, S. O., Jr., 440
Gallup, G. G., Jr., 285
Gangestad, S. W., 115, 293
Garcia, M. E., 271
Gardner, H., 404
Gaughran, J. M., 385
Gaul, R., 206
Geary, P. S., 359
Gecas, V., 313
Geen, T. R., 393
Geisler, C., 188
Gerbing, D. W., 93, 99, 100
Gergen, K. J., 17, 299
Gergen, M. M., 299
Gerth, A., 225
Gerton, J., 447
Geschwind, N., 368
Giannini, J., 314
Gilligan, C., 111, 113, 451
Gillman, M., 239, 461
Giltinan, J. M., 302
Gioioso, C., 292
Giordano, S., 258
Giunta, C. T., 265
Gjerde, P. F., 337, 341, 362
Glaser, B. G., 83
Glaser, R., 280
Glass, G. V., 460
Gleick, J., 363
Gleser, G. C., 56, 202
Godin, G., 272
Goebel, B. L., 362
Goethals, G. R., 44
Goffman, E., 291, 298
Goisman, R. M., 213
Gold, D., 337
Goldberg, L. R., 37, 46, 57, 58, 84, 91
Goldberg, P., 461
Goldberg, S. R., 271
Goldfried, M. R., 213
Goldsmith, H. H., 356, 376, 384, 386, 387
Goldsmith, L. T., 436
Goodspeed, R. B., 414
Gordon, C., 297
Gorsuch, R. L., 93
Gottfried, A. W., 385
Gould, D., 313, 314
Graham, S., 122, 123, 128
Gray, J. A., 372, 373
Green, G. D., 113, 214
Greenberg, J., 289
Greenberg, L. S., 213, 214
Greenberg, S., 183
Greene, B. A., 443, 444, 449
Greenfeld, N., 230
Greenfield, P. M., 435
Greeno, C. G., 113, 114
Greenwald, A. G., 285, 287
Greenwood, J. D., 360
Greer, H. S., 277
Greer, S., 276, 277
Gross, J., 277
Grossarth-Maticek, R., 279
Grotevant, H. D., 359
Grove, S. J., 413
Grubb, H. J., 108
Gruber, H. E., 171
Gruder, C. L., 78
Grünbaum, A., 6
Grych, J. H., 420
Gudanowski, D. M., 414
Gudjonsson, G. H., 194
Guerin, D. W., 385
Guisinger, S., 442
Gunnar, M. R., 386, 393
Gustafson, R., 189
Guthrie, C. A., 280
Gynther, M. D., 123
Haaga, D. A. F., 289
Haan, N., 341
Haapasalo, J., 135
Hackett, G., 312, 409
Haire, J. R., 407
Hall, J. A., 110, 115, 461
Haller, N., 198
Halperin, P., 276
Halpin, G., 108
Hamaguchi, E., 441
Hamer, R. J., 294
Hammontree, S. R., 199
Hampson, S. E., 17, 52, 57, 58, 60
Hanin, Y., 135

Hansen, D. J., 351
Hantzi, A., 125
Harackiewicz, J. M., 241
Hardaway, R. A., 187, 190
Haring, M. J., 120
Harré, R., 165
Harrington, D. M., 356
Harrington, T. F., 433
Harris, J. G., Jr., 145, 147
Harris, M. J., 383
Harris, T. L., 460
Hartka, E., 341
Harwood, R. L., 138
Haslett, S. J., 359
Hattie, J. A., 135, 320
Haugaard, J. J., 212
Havlovic, S. J., 414
Hawkins, W. L., 239
Hazan, C., 416
Hazelwood, R. R., 171
Headey, B., 261, 266
Heatherton, T. F., 289
Hector, M., 15
Heerboth, J. R., 320
Heft, L., 276
Heiligtag, U., 274
Heimberg, R. G., 294
Heiser, W. J., 46
Heller, J. F., 99
Helmreich, R. L., 110, 454, 458
Helms, J. E., 446
Helson, R., 348, 362, 460
Hembree, E. A., 354
Hendrick, C., 415, 416
Hendrick, S., 415, 416
Henley, S., 273
Henningfield, J. E., 271
Henriques, J. B., 389
Herbener, E. S., 342, 417
Herbert, T. B., 265
Herek, G. M., 425
Herman, J., 214
Hermans, H. J. M., 148, 165-167, 170, 172, 197, 287, 298
Herrnstein, R. J., 139, 405
Hersen, M., 167
Hewitt, E. C., 229
Hewstone, M., 125
Hicks, L. E., 98, 99
Higgins, E. T., 305-307, 347
Hilgard, E. R., 206
Hiller, J. E., 278
Hirsch, C., 212
Hixon, J. G., 417
Hjelle, L. A., 296
Hobson, J. A., 197
Hodapp, V., 274
Hodge, K., 314
Hoffman, C., 42, 43
Hoffman, L. W., 358, 381-382, 421, 429
Hoffman, R. G., 107, 123
Hoffmann, V., 355
Hofstede, G., 441
Hofstee, W. K. B., 42
Hofstetter, C. R., 272
Hogan, R., 288
Hogg, M. A., 48
Hokanson, J. E., 59
Holahan, C. J., 259-261
Holahan, C. K., 361
Holden, G., 312
Holland, J. L., 410
Hollinger, C. L., 287
Holloway, S. D., 258
Holmes, T. H., 254, 265
Holmstrom, R. M., 460
Holroyd, J., 209
Holzman, P. S., 6, 168
Horner, M. S., 231-233, 405
Hornstein, G. A., 181
Horowitz, L. M., 182
Horwood, L. J., 266
Hotz, A. S., 341
House, R. J., 244, 423
Houston, B. K., 274
Houts, A. C., 75
Hovell, M. F., 272
Howard, G. S., 24, 439
Howarth, E., 367
Howell, D. C., 265
Huesmann, L. R., 337, 351
Hughes, M., 123, 445
Hui, C. H., 138, 139
Hull, J. G., 271
Huot, B., 368
Hutcherson, H. W., 45
Hutterer, R., 7, 24
Hutton, D. G., 290, 319
Hutton, H. E., 123
Hutton, P. H., 154
Hyde, J. S., 116-119, 414
Hyland, M. E., 233-235

Ihilevich, D., 202
Immelman, A., 423, 424
Inouye, J., 85
Irvine, S. H., 436
Isabella, R. A., 356, 386
Ivancevich, J. M., 276
Izard, C. E., 354, 388, 392

Jacklin, C. N., 116, 117, 119, 120, 231, 397
Jackson, R. J., 227
Jacobsen, T., 355
Jaeger, R. M., 130
Jaffa, M., 206
Jaffe, K., 416
Jaffe, L. S., 199
James, J. B., 336
James, W., 286, 288, 298, 299, 301
Janoff-Bulman, R., 303
Jemmott, J. B., III, 245, 246
Jenkins, C. D., 273
Jenkins, S. R., 231, 244, 245, 412
Jennings, J. L., 149
Jennings, J. R., 259
Jex, S. M., 414
Jinkerson, D. L., 320
John, O. P., 36, 42, 57, 58, 83-85, 99, 295
Johnson, B. T., 455
Johnson, E. H., 275
Johnson, H. H., 273
Johnson, J. T., 116
Johnson, M. E., 456, 457
Johnson, R. C., 296, 377
Johnston, L., 125
Jones, A. C., 444
Jones, D. C., 456
Jones, D. K., 52
Jones, E. E., 6, 44, 239, 319
Jones, M., 293, 346
Jones, N. S. C., 444
Jones, R., 47, 159
Jordan, J. V., 451
Jorm, A. F., 120
Joseph, S., 253
Josephs, R. A., 112, 290, 291
Judd, C. M., 47, 49
Jung, C. G., 191, 197, 417
Juni, S., 123, 202

Kagan, J., 384
Kagitçibaşi, Ç., 433, 436, 462
Kahn, S., 267
Kaiser, R. S., 208
Kakar, S., 451
Kalimo, R., 258, 413, 415
Kalin, R., 457
Källmén, H., 189
Kalthoff, R. A., 300
Kamarck, T. W., 259
Kanner, A. D., 254
Karoly, P., 310
Karp, S. A., 460
Karraker, K. H., 449
Kaun, D. E., 414
Keinan, G., 255
Keiser, R. E., 199
Kelley, A., 263
Kelly, E., 450
Kelly, E. L., 417, 418
Kelly, G. A., 330, 409
Kelly, I. W., 14
Kempen, H. J. G., 287, 298
Kempthorne-Rawson, J., 277
Kendall-Takett, K. A., 202
Kenny, D. A., 47, 49, 296, 339
Kenrick, D. T., 55, 77, 79, 80, 116, 148
Keon, T. L., 250, 411
Kernberg, O. F., 184
Kernis, M. H., 288
Kerr, H. D., 280
Keutzer, C. S., 23
Khamis, V., 258
Khoo, G., 447

Kidney, B. A., 359, 360
Kiecolt-Glaser, J. K., 280
Kiesler, D. J., 97
Kihlstrom, J. F., 182, 192-194, 200, 308
Kimble, G. A., 24
King, K., 428
King, L. A., 264, 309
Kirchler, E., 418
Kirkpatrick, L. A., 425
Kirmayer, L. J., 264
Kirsch, I., 317
Kirshnit, C., 227
Kissinger, H., 159
Kitayama, S., 435, 441
Klatzky, R. L., 48
Klein, H. A., 387
Klein, S. B., 51
Klein, T. W., 376
Kline, P., 6, 93, 105, 135, 137, 199, 411
Kneier, A., W., 277
Knish, S., 319
Knowles, E. S., 285, 298, 299
Knowles, P. A., 413
Kobasa, S. C., 60, 267
Koberg, C. S., 458
Koch, S., 17
Kochanska, G., 387
Koenig, H. G., 362, 429
Koeske, R. D., 121
Koestner, J., 239
Koestner, R., 77, 225, 226, 229, 231, 239, 240, 358
Kohlberg, L., 113, 346, 347, 451
Konefal, J., 320
Kornfeld, A. D., 21
Kornfeld, D. S., 276
Kouzekanani, K., 263
Kozeny, J., 135
Kraft, T., 208
Krahé, B., 62
Kramer, A., 184
Krampen, G., 122
Kratochwill, T. R., 167
Krippendorff, K., 158
Krishnit, C., 245, 246
Kroeger, O., 99
Kroger, J., 359
Krosnick, J. A., 195
Krueger, J., 48
Krug, S. E., 93
Kruglanski, A. W., 49
Kuhlman, D. M., 94, 95, 100, 115, 241
Kuhn, T. S., 3, 16, 20, 21
Kunda, Z., 48
Kurdek, L. A., 457

Lachman, M. E., 361
Lachman, S. J., 44
LaFromboise, T., 447
Laird, J. D., 392
Lamb, M. E., 356, 438
Lamiell, J. T., 56, 145-147, 170
Lamon, S. J., 117, 119
Landers, D. M., 267
Landrine, H., 439
Landy, F. J., 16
Lang-Takac, E., 111, 451
Langer, E. J., 182, 191
Lanham, B. B., 128
Lapham, S. L., 411
Larkin, J. E., 292
Larrieu, J., 115
Larsen, R. J., 374, 390, 391
Lassner, J. B., 275
Latack, J. C., 414
Laurence, J. R., 207
Law, H., 99, 132
Lawler, K. A., 267
Lay, C. H., 319
Layton, L., 171
Lazarus, R. S., 255, 256, 257, 259, 262
Leahey, T. H., 20
Leak, G. K., 398, 425
Leary, M. R., 288, 291
Leavy, S. A., 151
Leber, D., 418
Lecci, L., 310, 311
Ledoux, N., 265
Lee, Y., 122
Leff, R., 361
Leggett, E. L., 241
Lenney, E., 231
Lennon, R., 115
Lennox, R. D., 64, 293, 294
Lensky, D. B., 301, 302
Lent, R. W., 310, 406, 408
Lerman, H., 451
Lerner, P. M., 198
Lerner, R. M., 337, 344, 387
Lesser, G. S., 225
Lester, D., 94, 244, 367, 368
Lester, R. M., 112, 228
Leventhal, H., 274, 277
Levine, C. G., 360
Levine, R., 239, 461
Levinson, D. J., 343, 347, 348
Levinson, H., 412
Levit, D. B., 202, 203
Levitz-Jones, E. M., 361
Levy, N., 98
Lewicki, P., 54
Lewis, D. A., 443
Lewis, H. B., 460
Lewis, M., 298
Lewis, T. D., 155
Lewis, T. T., 146, 155
Lieberson, S., 170
Liebler, A., 47, 50
Lifton, P. D., 113, 454
Light, K. C., 263
Lin, C. C., 129
Lincoln, B., 437
Linden, W., 259
Lindsey, K. P., 443
Linn, M. C., 118, 119
Linn, R. L., 131
Linville, P. W., 300
Lippa, R., 110
Lipton, E., 172
Lish, J. D., 460
Little, B. R., 309-311
Littman, A., 276
Lizzadro, T., 78
Lloyd, C. A., 457
Lobel, T. E., 203
Locke, E. A., 254
Loehlin, J. C., 375-377, 379, 381
Loevinger, J., 350, 351
Loewenberg, P., 151, 153
Loftus, E. F., 98, 205
Loftus, J., 51
Long, B. C., 460
López, S. R., 124, 130
Lorimer, R., 154
Low, K. G., 274
Lowell, E. L., 222
Lubin, B., 12
Lumpkin, J. R., 361
Lundy, A., 223, 224
Lupfer, M. B., 45, 457
Lupfer, S. L., 457
Lussier, J. B., 419
Luthar, S. S., 289
Lyddon, W. J., 16
Lydens, L., 128
Lykes, M. B., 16, 111-113, 120, 140, 450
Lykken, D. T., 377, 417, 418
Lyness, S. A., 274
Lynn, R., 230, 437
Lynn, S. J., 204, 206
Lyon, L. S., 194
Lyons, J. S., 443

Mabry, C. H., 120
Maccoby, E. E., 113, 114, 116, 117, 231, 397
MacDougall, J. M., 274
Machida, S., 258
MacInnis, D. J., 231
Mack, J. E., 150, 151, 153, 154
MacKay, D. G., 193
MacNair, R. R., 258
Maddi, S. R., 267
Magnusson, D., 78, 147, 276, 337
Maguire, T. O., 296
Mahrle, C. L., 12
Major, B., 121, 234, 258, 290, 445, 461, 462
Makarec, K., 119, 368
Malgady, R. G., 124, 129
Malinosky-Rummell, R., 351
Mallick, K., 129, 133
Malm, L., 301
Mancini, A. V., 235
Mandler, G., 195
Mangelsdorf, S., 356, 386

Manicas, P. T., 6
Mankowski, T. A., 289
Manuck, S. B., 259
Maoz, Z., 421
Maqsud, M., 135
Marceil, J. C., 170, 172
Marcia, J. E., 359, 360
Marecek, J., 16
Marin, G. V., 440
Marks, C., 411
Marks, E., 245
Markstrom-Adams, C., 446, 460
Markus, H. R., 112, 288, 290, 291, 297, 303, 307, 308, 318, 435, 441, 460
Marmar, C., 213, 214
Marmot, M. G., 447
Martin, R. B., 280
Martin, S. L., 108
Martindale, C., 369
Martinetti, R. F., 198
Masling, J., 199
Maslow, A. H., 24, 170, 171, 320, 321
Mason, A., 244
Mason, D., 233
Masson, J. M., 211, 214
Masuda, M., 254, 265
Matheny, A. P., 385
Matteson, M. T., 276
Matthews, G., 93, 371
Matthews, K. A., 273, 275
Mauro, R., 439
McAdams, D. P., 112, 150, 227, 228, 299, 301, 302, 309, 351, 361, 428
McArdle, J. J., 377
McCall, R. B., 383
McCann, S. J. H., 243, 423
McCartney, K., 383
McCaulley, M. H., 98, 99, 110
McCay, C., 277
McClearn, G. E., 369
McClelland, D. C., 223, 225, 226, 228-231, 240, 242-247, 267, 411-413
McClelland, L., 235
McCollam, P., 253
McCormick, C., 421
McCornack, S. A., 115
McCrae, R. R., 42, 74, 84-87, 90, 91, 99, 100, 111, 120, 136, 147, 260, 266, 337, 342, 356, 357, 361, 481
McCusker, C., 138
McGee, R., 277
McGee, V. E., 158
McGregor, L., 273
McGue, M., 376, 377, 382, 418
McGuire, J., 460
McHugh, M. C., 121
McIntosh, D. N., 263
McKay, J. R., 246
McKillop, K. J., Jr., 290
McLarty, M. H., 23
McLean, J., 205
McLeod, C. R., 320
McMahon, C. R., 263
McNally, R. J., 301
McNeilly, M., 275
McNulty, S. E., 291
Mead, G. H., 286, 298
Mednick, M. T., 233, 478
Meehl, P. E., 8, 10, 11, 15, 21, 63
Mehrabian, A., 390
Mehring, T., 107
Meisgeier, C., 98, 99
Meissner, W. W., 182
Menard, S., 332, 333, 339
Merenda, P. F., 367, 368
Mershon, B., 93
Meyer, B. C., 155
Meyer, J. M., 93
Mickelson, R. A., 407, 461
Milgram, S., 399, 423
Miller, D. I., 417
Miller, J. G., 138, 435
Miller, L., 25, 196, 369
Miller, L. C., 52
Miller, N. E., 345
Miller, P. M., 122
Miller, R. S., 291
Miller, T. R., 91
Miller-Herringer, T., 292
Millsap, R., 341
Milton, C. T., 407
Mischel, H. N., 349
Mischel, W., 42, 48, 63, 73, 75-78, 80, 149, 286, 349
Mishler, E. G., 11, 15, 168
Mitchison, G., 196, 197
Miyaki, K., 356, 438
Moane, G., 348
Moes, E. C., 155
Moffitt, K. H., 309
Moore, B. S., 296
Moore, J., 24
Moos, R. H., 259-261, 429
Moot, S. A., III, 230
Moran, G., 355
Morawski, J. G., 121
Morgan, C. D., 198
Morgan, G. S., 460
Mori, C., 320
Morris, T., 277
Mosatche, H. S., 184
Moser, K., 225
Moskowitz, D. S., 52, 59, 65, 66, 110, 112, 121
Moskowitz, G. B., 44
Mount, M. K., 91
Moyerman, D. R., 448
Mraz, W., 320
Mudrack, P. E., 276
Mullen, M. K., 302
Müller, B., 50
Multon, K. D., 312, 406
Munroe, R. H., 198
Munroe, R. L., 198
Munter, P. O., 150
Murray, C., 139, 405
Murray, H. A., 147, 160, 198, 220
Murray, J. B., 99
Murray, R. P., 371
Murrey, G. J., 205
Mussen, P., 115
Musser, L. M., 293
Mutén, E., 91
Myers, H., 275
Myers, I. B., 98, 110

Nadon, R., 207
Nakagawa, A., 356, 438
Nakamura, Y., 195
Nash, M. R., 187, 204
Natsoulas, T., 24, 191, 193
Neff, R. L., 211, 212
Negy, C., 124, 139, 444
Neimeyer, G. J., 149, 302, 359, 409, 410
Neimeyer, R. A., 115, 163, 300
Nekolny, K., 429
Nelson, J. G., 370
Nelson, K., 302
Nelson, K. S., 107, 123
Neren, S., 258
Netter, P., 372
Newman, L. S., 44, 305
Nezu, A. M., 460
Nezu, C. M., 460
Nichtern, S., 155, 360
Niedenthal, P. M., 295, 300
Nielsen, J. M., 452
Nigg, J. T., 376
Nisbett, R. E., 44, 193
Nitis, T., 191, 439
Nixon, S. J., 374
Nolen-Hoksema, S., 115
Noller, P., 99, 132
Norcross, J. C., 213
Norman, W. T., 37, 45, 46, 87, 91
Novacek, J., 288
Nunes, E. V., 276
Nunno, V. J., 201, 423
Nurius, P., 307, 308

O'Brien, E. J., 75, 79
O'Connell, M. O., 201
O'Gorman, J. G., 135
O'Hear, A., 18
O'Leary, A., 272, 274, 277, 312
O'Toole, B. I., 15
Obstfeld, L. S., 457
Odbert, H. S., 36, 56, 81
Ofshe, R. J., 205
Ogbonnaya, A. O., 439
Oggins, J., 418
Okun, M. A., 120
Ollendick, T. H., 108
Olson, B. C., 241
Olver, R. R., 112
Omodei, M. M., 310

Orlofsky, J. L., 361
Orne, M. T., 206-208
Ornstein, R., 194
Osborne, J. W., 296
Osipow, S. H., 411
Ostendorf, F., 36, 42, 53, 83, 86, 89
Osterweil, Z., 111, 451
Otto, R. K., 171
Ovcharchyn, C. A., 273
Overholser, J. C., 148, 287
Oxman, T. E., 38
Oyserman, D., 307
Ozer, D. J., 118, 337, 341, 417
Ozer, E. M., 313

Padilla, A. M., 108
Paisley, K. J., 460
Paludi, M. A., 233, 234
Palys, T. S., 309, 310
Pancake, V. R., 355
Pares-Avila, J. A., 122
Park, B., 47, 49
Parker, J. G., 358
Parks, M. R., 115
Parsons, O. A., 374
Passini, F. T., 45
Patel, V., 245, 246
Paterson, R. J., 355
Patterson, D. R., 208
Patton, D., 371
Paul, E. L., 336
Paul, G. L., 443
Paul, R., 211
Paulhus, D. L., 46
Paunonen, S. V., 46, 47, 49, 433
Pavelchak, M. A., 43, 148
Pavkov, T. W., 443
Peake, P. K., 75, 76, 349
Pearson, P. R., 428
Pedersen, D. M., 233, 463
Pennebaker, J. W., 280, 281, 390
Peplau, L. A., 16, 121
Perfect, T., 205
Perie, M., 54
Perry, C., 207
Perry, J. C., 201
Perry, S. M., 449
Persinger, M. A., 119, 368
Persky, V. W., 277
Pervin, L. A., 1, 53, 145
Petersen, A. C., 118
Peterson, B. E., 422
Peterson, C., 271
Peterson, J. B., 374
Peterson, K., 314
Peterson, L. E., 21
Peterson, M. A., 460
Peterson, R. S., 421
Petzel, T. P., 273
Phares, V., 265, 351
Philogene, G., 444
Phinney, J. S., 445
Picano, J., 460
Pichot, P., 198
Piechowski, M. M., 171
Piedmont, R. L., 225, 233, 415
Pierce, J. L., 440, 451
Pietromonaco, P. R., 416
Pines, A. M., 414
Pitts, C. G., 280
Pletsch, C., 150, 155
Plog, A. E., 51
Plomin, R., 380, 382, 387
Pois, R. A., 150, 154
Polit, D. F., 358
Poole, M. E., 461
Poortinga, Y. H., 132, 135
Popper, K., 20
Povinelli, D. J., 285
Powell, L. H., 273, 275, 276
Powers, J., 227
Poythress, N., 171
Pozzuto, R., 155
Prather, E. N., 199
Pratkanis, A. R., 285, 287
Premo, T., 172
Prescott, C. A., 377
Price, J., 394
Priest, R. F., 235, 461
Primavera, J. P., 208
Prince, H. T., 235, 461
Privette, G., 321
Przybeck, T. R., 374
Puccetti, M. C., 267
Pugh, G. M., 108
Pulkkinen, L., 351
Pursell, S., 456
Putnam, F. W., 212

Quackenbush, R. L., 456

Radke-Yarrow, M., 346
Radloff, C. E., 44
Rahe, R. H., 254, 265
Ramanaiah, N. V., 87, 320, 458, 459
Rammsayer, T., 372
Rao, D. C., 376
Rareshide, M. B., 302
Raskin, R., 288
Raso-Knott, P. A., 229
Rauste-von Wright, M., 369
Ray, J. J., 225, 234, 461
Raynor, J. O., 229
Read, S. J., 52
Reboussin, R., 171
Reed, E. S., 440
Reese, L., 316, 317
Reeve, J., 241
Reid, P. T., 460
Reinharz, S., 452
Reis, H., 239, 461
Reise, S. P., 77
Rencher, A., 94
Rendely, J. G., 460
Rendon, D., 184
Reno, R. R., 296
Resnick, M. N., 201, 423
Reuman, D., 334
Revenson, T. A., 257, 258, 261
Reynolds, S. L., 307
Reznick, J. S., 384
Rhee, E., 435
Rhodes, N., 289
Rholes, W. S., 346
Rhue, J. W., 204, 206
Rice, K. G., 359
Richards, P. S., 425
Richardson, S. A., 413
Ricoeur, P., 6
Rideout, C. A., 413
Riemann, R., 50, 421
Riese, M. L., 385
Rigby, C. S., 239
Rigby, S., 428
Riger, S., 120
Rijks, T. I., 298
Rintala, M., 155
Ritzler, B., 199
Robbins, A. S., 414
Robbins, J. M., 264
Roberts, B. W., 299
Robins, R. W., 295
Robinson, A. B., 113
Robles, R., 188
Rodriguez, M. L., 349
Rogers, C. R., 24, 61, 149, 286, 299, 304, 320, 321, 405
Rogler, L. H., 124, 129
Roglić, G., 253
Rogoff, B., 436
Rokeach, M., 428
Roman, R. J., 44
Romer, D., 78
Romero-Garcia, I., 122
Ronan, G. F., 199
Rooney, J. P., 130
Root, M. P. P., 456
Rorer, L. G., 11, 19, 60, 63, 64
Rosario, M., 460
Rosenberg, S. D., 38, 37, 159
Rosenfeld, P., 124
Rosenman, R. H., 272-274
Rosenman, S., 211
Rosenthal, D. A., 129
Rosenthal, R., 8, 50, 186, 268-270
Rosenzweig, S., 145, 170
Rosnow, R. L., 8
Ross, D. L., 189
Ross, G., 245, 246
Ross, J. M., 424
Ross, M., 301
Rothbart, M., 48
Rothbart, M. K., 385
Rothbaum, F., 357
Rotter, J. B., 83, 138, 237, 271
Rowe, D. C., 362

Ruback, R. B., 369
Rubinstein, B. B., 6, 155, 168, 182
Ruble, D. N., 419, 460
Ruetzel, K., 351, 361
Ruf, B. M., 230
Ruhland, D., 235
Runco, M. A., 320
Runyan, W. M., 145, 147, 149-151, 153, 155, 156, 167, 172
Rushton, J. P., 130, 376, 397
Russell, J. A., 392
Russell, R. J. H., 418
Russo, N. F., 122
Ruth, W. J., 184
Ruther, N. M., 436
Ryan, R. M., 239, 428
Rychlak, J. F., 24
Ryckman, R. M., 321

Salamon, R., 20
Sallis, J. F., 272
Salovey, P., 303
Saltman, V., 212
Saltz, E., 307
Sampton, E. E., 17
Sánchez-Bernardos, M. L., 304
Sande, G. N., 44
Sanderman, R., 135
Sanz, J., 304
Sappington, A. A., 24
Sarason, S. B., 22
Sato, K., 439
Sato, S., 390
Saudino, K. J., 384
Scarr, S., 375, 383
Schaefer, E. S., 416
Scheier, M. F., 258, 261, 275, 294, 295, 307
Schepeler, E., 155
Scherer, R. F., 460
Schibuk, M., 200
Schiedel, D. G., 360
Schlarb, J., 253
Schlenker, B. R., 291, 296
Schmied, L. A., 267
Schmieder, R. E., 274
Schmitt, D. P., 397
Schmitt, J. P., 457
Schmitz, J. M., 271
Schneider, D., 45
Schneider, M., 417
Schneider, R. H., 274
Schnell, R. L., 154
Schnurr, P. P., 38
Schofield, S., 14
Schroeder, D. H., 266
Schroeder, H. E., 83
Schroth, M. L., 235
Schuerger, J. M., 341, 376
Schulz, R., 253
Schunk, D. H., 406-408
Schwab, J., 387
Schwab, R., 460
Schwartzman, A. E., 337
Schwarz, J. C., 59, 65, 66
Scott, N. E., 463
Sebastian, R. J., 456
Secord, P. F., 6
Sedikides, C., 48, 287-289
Seegmiller, R. A., 38
Seguí, I., 385
Segura, D. A., 440, 451
Selbst, M., 240
Seligman, M. E. P., 271
Selkin, J., 171
Selvik, R., 428
Selye, H., 264
Semin, G. R., 42, 62
Serlin, R. C., 21
Servis, L. J., 419
Sethi, R. R., 462
Setterlund, M. B., 295, 300
Sexton, T. L., 312, 406
Shadish, W. R., 75
Shaffer, J. W., 278
Shapiro, D. A., 213
Shapiro, S. B., 406
Sharp, L. K., 280, 281
Shaver, P., 416
Shayer, A., 421
Shedler, J., 350
Shekelle, R. B., 277
Sheldon, W. H., 367
Shelton, S. H., 312
Sherman-Williams, B., 48
Sherwood, A., 263
Shevrin, H., 190, 195
Shields, S. A., 115
Shiller, V. M., 354
Shipley, T. E., Jr., 226
Shneidman, E. S., 171
Shoda, Y., 349
Shor, R. E., 206
Short, J. C., 229
Shostrom, E. L., 320
Showers, C., 300
Shulim, J. I., 155
Shulman, D. G., 6, 185, 188
Shulman, G. A., 116
Shulman, S., 355
Shuptrine, F. K., 293
Shweder, R. A., 51, 434
Siatczynski, A. M., 24
Sibicky, M. E., 285, 298, 299
Siegler, I. C., 341
Sigvardsson, S., 341, 374
Siller, J., 189
Silon, B., 212
Silver, R. C., 253, 263
Silverman, L. H., 189
Silverstein, S. M., 206
Simonton, D. K., 423
Simpson, R. G., 108
Singer, J. A., 309
Singer, J. E., 255
Singer, J. L., 206
Singh, K., 230
Sipps, G. J., 99
Skaalvik, E. M., 287
Skaggs, E. B., 168
Skinner, B. F., 19, 24
Skinner, E. A., 346
Skitka, L. J., 421
Slife, B. D., 9, 23
Smith, B. M., 124
Smith, C. P., 38, 158, 221, 224, 226
Smith, E. R., 51
Smith, H., 191
Smith, J. A., 419
Smith, L. R., 444
Smith, M. A., 270
Smith, M. B., 287
Smith, T. W., 444
Snarey, J., 128
Sneed, C. D., 47, 50, 58
Snidman, N., 384
Snodgrass, S. E., 450
Snyder, M., 48, 292, 293
Sohier, R., 417
Sohn, D., 239
Sollie, D. L., 457
Solomon, R., 212
Sorrentino, R. M., 229
Spangler, W. D., 225, 244, 423
Spanos, N. P., 205, 206, 208, 439
Spearman, C., 404
Spechler, M. M., 320
Spector, P. E., 237
Spence, J. T., 110, 414, 454, 458
Spencer, M. B., 446
Spengler, P. M., 300
Spenner, K. I., 247
Sperling, M. B., 361, 416, 417
Sperry, R. W., 17, 22
Spinhoven, P., 204
Sroufe, L. A., 355
Staats, A. W., 25
Stack, C. B., 122, 450
Stangor, C., 460
Stankov, L., 15
Stanley, G. V., 94
Start, K. B., 94
Stava, L. J., 206
Steele, R. S., 245
Steffen, V. J., 116
Stein, K. F., 300
Steinberg, L., 397
Steklis, H. D., 399
Stelmack, R. M., 371
Stern, M., 449
Sternberg, K. J., 356
Stewart, A. J., 16, 120, 140, 171, 231
Stewart, R. A., 289
Stewart, T. L., 51
Stifler, K., 428
Stiles, W. B., 213

Stock, J., 318
Stock, W. A., 120
Stone, P. J., 159, 225
Stoney, C. M., 275
Stoppard, J. M., 460
Störmer, S. W., 274
Storms, P. L., 237
Story, A. L., 54
Stouder, R., 421
Strauman, T. J., 306
Strauss, A. L., 83
Streitmatter, J., 360
Strelau, J., 387
Strickland, B. R., 240
Stringfield, D. O., 56, 77, 148
Stringfield, P., 110, 136
Strohmer, D. C., 300
Strube, M. J., 294
Stumpf, H., 132
Styra, R., 278
Sue, S., 444, 448
Suedfeld, P., 421
Suinn, R. M., 447
Sullivan, H. W., 96, 183, 184
Sullivan, M. A., 434
Sullivan, T., 417
Sullivan-Guest, S., 460
Suls, J., 262
Sundberg, N. D., 428
Svrakic, D. M., 374
Swank, P., 98, 99
Swann, W. B., 291, 417
Swede, S. W., 47, 159
Swim, J., 461
Syme, S. L., 447

Tachibana, Y., 230, 437
Tafarodi, R. W., 112, 290, 291
Takemoto-Chock, N. K., 91
Takeuchi, D. T., 132
Talbot, N. L., 201
Talwar, R., 387
Tambs, K., 135
Tang, T. L., 411
Tanke, E. D., 48
Tashakkori, A., 290
Tatsuoka, M. M., 56
Tavris, C., 450
Taylor, G. J., 264
Taylor, H., 271, 274
Taylor, J. A., 98
Taylor, M. C., 110, 461
Taylor, M. S., 254
Taylor, S. E., 272, 288, 289
Tchir, M. A., 43
Teel, J. E., 293
Teevan, R. C., 230
Tegano, D. W., 191
Tellegen, A., 206, 376, 382, 389, 390, 417
Tellini, S., 292
Temoshok, L., 277-279
Tennen, H., 202
Tesser, A., 372
Tetlock, P. E., 47, 159, 421
Thomas, C. B., 278
Thompson, V. L. S., 444
Thoresen, C. E., 273-276
Thornhill, N. W., 396
Thornhill, R., 396
Thornton, B., 203
Thuesen, J. M., 99
Thurstone, L. L., 404
Tice, D. M., 56, 77, 289-291, 319
Tieger, T., 122, 397
Tinsley, E. G., 460
Tloczynski, J., 295
Tobacyk, J. J., 138, 421
Tobacyk, Z. S., 138
Tomarken, A. J., 389
Tomkins, S. S., 156, 298, 422
Tompkins, L. D., 107
Top, T. J., 461
Topping, J. S., 417
Törestad, B., 147
Torgersen, A. M., 387
Torki, M. A., 266
Torney-Purta, J., 441
Torrey, J. W., 16
Towson, S. M., 116
Trapnell, P. D., 48, 120, 411
Tresemer, D. W., 233
Triandis, H. C., 133, 137-139, 302, 439, 440, 442, 444
Trice, A. D., 407
Trickett, P. K., 212
Trivers, R. L., 396, 398
Trope, Y., 51
True, R. M., 187
Trzebinski, J., 52
Tubman, J. G., 337, 344
Tucker, D. M., 22, 368
Tucker, I. F., 98
Tucker, J., 439
Tucker, R. C., 155
Tuckman, B. W., 312, 406
Tuley, M. R., 93, 99, 100
Turban, D. B., 230, 411
Turk, D. C., 264
Turner, M. B., 18, 22, 146
Tyler, R. B., 48, 125
Tyska, C., 171
Tzeng, O. C., 98

Uleman, J. S., 44
Underwood, B., 296

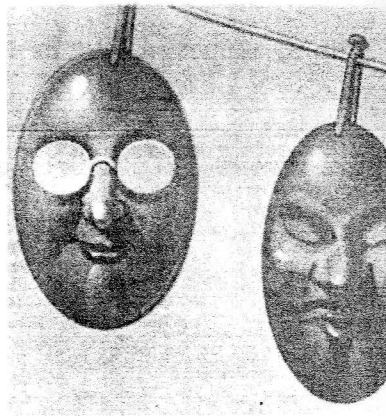
Vaillant, G. E., 202, 227, 271, 361
Valliant, P. M., 368
van der Ploeg, H. M., 279
van Loon, R. J. P., 287
Van De Water, D., 361
Van der Does, A. J., 208
Van der Net, T. Z., 135
Van Dyck, R., 208
Van Treuren, R. R., 271
Van Wicklin, J. F., 424, 428
Van Wijk, J., 204
Vander Mey, B. J., 211, 212
Vaughan, D. S., 390
Vazquez-Nuttall, E., 122
Vazsonyi, A. T., 362
Vella, M., 205
Ventis, W. L., 428
Verma, G. K., 129, 133
Veroff, J., 226, 235, 242, 334, 412, 418, 463
Viglione, D. J., 199
Villegas, M., 149
Vinacke, W. E., 417
Viney, L. L., 149
Virnelli, S., 271
Vitaliano, P. P., 258
Vodanovich, S. J., 320
Vogel, W. H., 372
Voland, E., 397
Voland, R., 397
Vollhardt, L. T., 280
von Knorring, A. L., 135
von Knorring, L., 135
Vonk, R., 46
Vookles, J., 305
Vroege, J. A., 259
Vuori, J., 258, 413, 415

Wade, C., 346
Wagstaff, G. F., 205
Waite, R. G. L., 423
Walker, A., Jr., 82
Wallace, E. R., IV, 7, 23
Waller, N. G., 77, 482
Wallerstein, R. S., 6, 213
Walsh, B. W., 21
Walter, A., 399
Ward, C., 462
Ward, E. A., 98, 475
Ware, R., 98
Waterman, A. S., 113, 359
Waterman, C. K., 359
Watkins, C. E., Jr., 15
Watkinson, B., 310, 311
Watson, D., 387, 389, 390
Watson, M., 276, 277
Watson, P. J., 425
Wearing, A., 261, 266
Wearing, A. J., 310
Weber, M., 411
Weekes, J. R., 204, 205
Weigold, M. F., 296
Weiland, S., 172
Weinberg, R. S., 312
Weinberger, J., 189, 190, 225, 240, 358
Weiner, B., 237, 238
Weintraub, J. K., 258
Weiss, J., 6, 130, 182
Weisz, J. R., 213, 357
Weitz, R., 253

Welkowitz, J., 460
Wells, P. A., 418
Wells-Parker, E., 417
Werner, P. D., 53
West, A., 369
West, S. G., 12
Westen, D., 201, 202
Westkott, M., 453
Wheeler, L., 137, 437
Wherry, M. B., 300
Whipple, J., 205
White, M. S., 351
White, P. A., 193
White, R. W., 239
Whitley, B. E., Jr., 460
Whitworth, R. H., 449
Wiebe, D. J., 267
Wiederman, M. W., 287
Wiersma, U. J., 242
Wiggins, J. S., 53, 55, 81, 93, 95-97, 110, 111, 120
Wild, C., 192
Wild, T. C., 239
Wiley, M. B., 461
Williams, J., 98, 417, 418
Williams, L. M., 212
Williams, R. A., 265
Williams, S., 277
Williamson, G. M., 265, 266
Wilson, D., 135
Wilson, R. S., 385
Wilson, S. C., 206
Wilson, S. R., 320
Wilson, T. D., 193
Winch, G. L., 203
Windholz, M., 6
Windle, M., 387
Winter, D. G., 38, 160, 161, 230, 242-244, 247, 413, 422, 423
Winter, L., 44
Wittig, M. A., 119
Wolfe, R. N., 293
Wollman, N., 421
Wood, J., 458
Wood, J. V., 319
Wood, M., 456
Wood, W., 112, 289, 455
Woods, D. J., 124, 129, 444
Wortman, C. B., 253, 263
Woycke, J., 423
Wright, J. C., 78
Wright, R., 358
Wright, W. J., 155
Wrightsman, L. S., 150
Wurf, E., 288, 297, 318
Wurgaft, L. D., 154
Wylie, L., 422

Yager, J., 440
Yamauchi, H., 230, 437
Yang, K., 136
Yeagle, E. H., 321
Yee, A. H., 125, 126
Yee, P. H., 124
Yelsma, P., 457
Young, A. L., 390
Youngs, W. H., 24

Zahn-Waxler, C., 346
Zajonc, R. B., 195
Zakowski, S. G., 280
Zanatta, R., 319
Zane, N. W. S., 125, 448
Zanna, M. P., 116
Zarrella, K. L., 344
Zeanah, C. H., 184, 356
Zeidner, M., 125
Zeldow, P. B., 309
Zillman, D., 373
Zillmer, E., 199
Zimmerman, M. A., 421
Zimpfer, D. G., 12
Zirkel, S., 308
Živković, M., 197
Zuckerman, M., 77, 94, 95, 100, 115, 139, 239, 292, 385, 391, 442, 443
Zukier, H., 45
Zullow, H. M., 38
Zumbo, B. D., 367
Zyzanski, S. J., 273



INDEX DES MATIÈRES

Acculturation, 124, 129, 142, 446-449, 464
Action pratique, 258
Activation psychodynamique subliminale, 188-190, 216
Activités de la vie quotidienne, 307
Adaptation, 179, 251, 282, 289, 345, 349, 350, *voir aussi* Affrontement ; Mécanismes de défense
Adler, Alfred, 301, 358
Adolescence, 352
Adrénaline, 245
Affectivité, 266, 387-389
  négative, 385
  positive, 385, *voir aussi* Émotions
Affects, intensité des, 390, 391, 400
Affirmation, 124
Affrontement, 257-263, 266, 282, 349, 351, *voir aussi* Adaptation ; Stratégies d'affrontement ; Mécanismes de défense ; Affrontement centré sur l'affectivité ; Affrontement centré sur le problème ; Techniques d'affrontement
  accompagné de stress, 414
  et affectivité, 263, 264
  capacité, 266
  inadéquat, 264
  et maladie, 266
  et mécanismes de défense, 257
Affrontement centré sur l'affectivité, 257, 258, 282
  efficacité de, 260-263
  techniques de, 258, 260-263
Affrontement centré sur le problème, 257, 258, 282
  efficacité de, 260-263
  techniques de, 258, 260-263
Afro-Américains, 123, 440
  convictions religieuses des, 437
Agape, 415, 416
Âge
  adulte, caractère à, 386, 387
  effets de, 332, 364
  régression de, 204, 205
Agrégation, 75, 101
Agressivité, 243, 369, 394, 395, 398
  différences selon le sexe dans, 116, 397
  et rôle selon le sexe, 116
Alcoolisme, 374
Alexander, méthode de, 157, 158
Alexithymie, 264
Allocentrisme, 138, 142
Allport, Gordon, 8, 36, 71, 72, 81, 145, 146, 158, 286, 424
Altruisme, 425, *voir aussi* Comportement altruiste
  hérité, 398
  réciproque, 398
Amae, 437-439, 464
Âme, quête de, 295
Amour, 415-420, *voir aussi* Relations amoureuses
  désespéré, 361, 416, 417
  différences culturelles dans, 437
Analyse, *voir aussi* Motivation, analyse de ; Psychanalyse
  biographique des données, 157, 158
  de contenu, 36, 68, 158, 159, 161, 174
  – cotations des contenus, 36
  factorielle, 81, 93, 101, 132, 480-484
  de l'itinéraire, 343
  lexicale, 158, 159, 174
  secondaire des données longitudinales, 336
Androgynie, 456-458, 464
Angoisse, 264, 345, 390, 458
  caractère hérité de, 390, *voir aussi* Hérédité
  de castration, 210
  interprétation psychanalytique de, 208
  sociale, 291, 295
Animaux
  autoreconnaissance chez les (miroir), 285
  excitation chez les, 385
  interprétation des expressions chez les, 393
  manifestation d'émotions chez les, 391, 392
Aperception thématique, 221-226
Appréciation, *Voir* Estimation
Apprentissage, théorie de, 344-346
  et différences biologiques, 345
Approche
  comportementale (behaviouriste), 58
  constructiviste, 60, 61
  émique, 132, 133, 136, 142
  empirique dans la recherche sur les traits, 82, 83
  éthique, 133, 142
  évolutive, 393-400
  par la fréquence de l'action, 52, 53, 68, 345, 347
  humaniste, 60
  idiographique, 55, 68, 72, 76, 144, 145, 170, 174, 221, 471
  – histoire de, 145-148
  – limites de, 168, 169
  lexicale, 36, 68
  multidimensionnelle, 68
  nomothétique, 55, 68, 72, 76, 144, 146, 147, 174, 221, 471, *voir aussi* Différences individuelles
  phénoménologique, 61
  pseudo-éthique, 133, 136

Aptitude(s)
  intellectuelles, différences selon le sexe dans, 117-119, *voir aussi* Intelligence
  mathématiques, différences selon le sexe dans, 117-119
  verbale, différences selon le sexe dans, 117-119
Asch, *Voir* Paradigme d'Asch
Asiatiques américains, 124, 125
Assiduité, 230
Association libre, 182, 216
Attachement, 353, 361, 364, 386, 420
  études transculturelles, 356
  motivation d', 160, 223, 224, *voir aussi* Motif d'attachement
  et relations amoureuses, 415, 416
  de sécurité, 353, 354, 364
  valeur adaptative de l', 354
Attente(s), 186, 216
  effets d' (stratégie de recherche), 186, 187
  relatives à l'efficacité, 311, 312
  de résultat, 311, 323
  sociales, 125
Attention, 191, 192
Attirance des contraires, 417
Attributions, 237, 238, 248
  déviations des, 238
Autoconfrontation, méthode d', 166, 174
Auto-évaluations, 65, *voir aussi* Questionnaires
  dans l'évaluation des motifs, 225
  dans les études des religions, 428
Autogouvernement, 292-294, 323
  acquis, 294
  bas, 292, 293
  différences individuelles dans, 293
  échelle d', 293, 294
  élevé, 292, 293
  protecteur, 294
Auto-handicap, 239, 249, 319, 323
Automaticité verbale, 207
Autonomie, 214, 352, 451
  différences selon le genre, 451-454
Autopsie psychologique, 171, 174
Autorenforcement, stratégies d', 288
Autoritarisme, 243, 422

Bandura, Albert, 311-313, 321, 425, 428
Behavioral Activation System [BAS], 372, **373**
***Behavioral Inhibition System* [BIS], 372, 373**
Behaviourisme, **18**, 166, **167**, *voir aussi* Conditionnement
Besoins, 221
Biculture, 446, 464
Bidimensionnel, 64, 68
Bilan de manipulation, 315, 323
Biographies négociées, 166
Biologie
  et continuité dans la personnalité, 340, 341
  et culture, 399
  dans la personnalité, 22, 23
  et personnalité, 368-370
Bipolaire, 64, 68
Bonheur conjugal
  et névrose, 418
  et similarité, 417
But, 24

Ça, 200
Capacité d'action, 294
Cancer
  et affectivité, 276-278
  et dépression, 277, 278
  et patients cancéreux, 277
Caractère, 356, 357, 384-387, 400
  à l'âge adulte, 386, 387
  agréable, 37, 46, 47, 51, 85-87, 357, 458, 480-482, *voir aussi* Mauvais caractère
  consciencieux, 37, 46, 51, 85-87, 357, 458, 481, 482
  dominant, 458
  dans l'enfance, 387
  évaluation du, 385
  hérité, 371, 377, *voir aussi* Hérédité
  dans la petite enfance, 384-386
  religieux, 124
  soutenant, 458
Caractéristique de la demande. *Voir* Demande
Carrière. *Voir* Travail ; Choix de carrière
Cattell, Raymond, 36, 91, 93, 94, 109, 110, 370, 379, *voir aussi* Seize Facteurs de Personnalité de Cattell
Censure, 200
Cerveau, 368, 369
  et affectivité, 388
Charge factorielle, 481
Chercheurs de sensations, 385, 391, 400
Chine, 436
Choix de carrière, 230, 244, 245, 408-412
  différences selon le sexe dans, 230
  et efficacité personnelle, 408
  – et différences selon le sexe dans, 408
  et traits de personnalité, 410, 411
Choix conscient, 24
Cinq Grands facteurs de personnalité, 37, 45-47, 50, 51, 68, 88, 89, 310, 311, 337, 357, 470, 481, 482, *voir aussi* Caractère agréable ; Caractère consciencieux ; Extraversion ; **Modèle aux Cinq Facteurs ;** Névrose ; Ouverture à l'expérience
  caractère hérité des, 375, 376, *voir aussi* Hérédité
  dans les études transculturelles, 136
Coefficient de corrélation (r), 13, 27, 88, 89, 343
  négatif, 39
  positif, 39
  stratégies de recherche, 39-41
Cohorte, 333, 364
  effets de, 333, 334, 340
  événements relatifs à la, 333
  de naissance, 333
Colère, 115, 264, 274, 275
Collectivisme, 147-139, 439-441, 449, 450
  contextuel, 441
Commandements des autres, 294
Comparaison sociale, 256, 295
Compétence, 350
Compétition, 461
Complexité
  cognitive, 300, 408, 410, 412, 421
  de la personnalité, 172
Comportement
  altruiste, 114, 115, *voir aussi* Altruisme
  – différences selon le sexe, 114, 115
  – effet de situation dans, 114
  – études expérimentales sur le, 114
  antisocial, 244
  évaluation du, 51, 52, 58, 59
  moral, 318, 425
  parental, 307, 354, 357
  – autoritaire, 419
  – à l'autorité naturelle, 419
  – et développement dans l'enfance, 382
  – permissif, 419
  – et relations amoureuses, 416, *voir aussi* Parents (être)
  sain, 266, 267
  lié à la santé, 271
  sexuel différences selon le sexe dans, 396
  et traits, 73, 74
  universitaire et efficacité personnelle, 312
Condition affective, 313
Conditionnement, du système immunitaire, 281
Confiance, 352
Confiance-défiance, 246
Conflit œdipien, 450, 451
  études transculturelles du, 451
Conformisme, 116, 117
  différences selon le sexe dans le, 117
Connaissance, études interculturelles de la, 436
Conscience, 182, 190, 191, 193, 216
  explicite, 191
  de soi, 294-296
  – en public, 294, 323
Conservatisme, 421, 422

Constructions personnelles, 162, 163, 174, 409
Constructivisme, 60, 68
  social, 17, 60
Contact (lien) social, 111, 142, 214, 451
  différences selon le genre dans, 451-453
  différences selon le sexe dans, 111-114
  valeur du, 453, 454
Contenu des rêves. *Voir* Rêves
Contexte culturel de développement, 473, 474
Contexte social, 435, *voir aussi* Situation
  de développement, 404
  des différences selon le genre, 462
  de l'identité, 360
Continuité de la personnalité, 332, 337
  effets situationnels sur la, 341
  influences biologiques sur la, 340, 341
  recherche longitudinale sur la, 337, 340
Contrôlabilité, 238, 249
Conventions
  féminines, 458
  masculines, 458
Coopération, 397
Corrélation comportement-trait, 73
Couples, similarité dans les, 417
Créativité, 191, 216, 372
Cree, 133, 436
Criminels de guerre de Nuremberg, test de Rorschach des, 201, 423
Crise, 237, 414, 415, 430
Critère, 15
Culture, 433, 465
  et biologie, 399
  et caractère hérité de la personnalité, 377
  choc relatif à la, 447
  et choix de carrière, 411, 412
  collective, 137, 142, 439, 440, 464
  et éducation, 407
  implications en psychologie de la, 462, 463
  individualiste, 137, 142, 439, 440
  japonaise, 435, 437-439
  et personnalité, 433, 434
  et santé, 276
Culture, modèle d'acquisition, 447, 448
  de l'acculturation, 447
  alternatif, 447
  d'assimilation, 447
  fusionnel, 448
  multiculturel, 448

Darwin, Charles, 391
Degré de l'effet, 270
Demande, caractéristiques de la demande, 208, 216
Déni, 200
Dépendance, 340
Dépression, 264, 394, 416, 419, 460
  et cancer, 277, 278
Description de la personnalité, 25, 26, 32, 33, 470-472
  rôle de la théorie dans, 62, 63
Désordres
  alimentaires, 310, 397
  hypocondriaques, 264
  psychosomatiques, 264, 282
Déterminisme, 13, 24, 28
  psychique, 184
  réciproque, 313, 314, 323
Détresse du petit enfant, effets psychologiques de la, 386
Développement
  de l'adolescent, 358-360
  de l'adulte, 361
  cognitif, 346
  de l'enfant, 183, 184, 346, 350, 351, 356-358, *voir aussi* Sexualité infantile
  – et comportement parental, 382
  – et ordre de naissance, 305, 358
  du moi
  – dans l'enfance, 350, 351
  – théorie des stades du, 349, 365
  moral, 346, 347
  – différences selon le sexe dans le, 113, 451
  de la personnalité, 25, 26, 328, 329, 470, 473, 474
  – modèle de cycle de la vie, 347-349
  – théorie d'apprentissage, 344-346
  – théorie du développement du moi, 349-353
  – théories du, 344-353
  du petit enfant, 353-356
  psychosocial, 403, 404
Déviation, 106, 142, *voir aussi* Tendance à la confirmation ; Rapport de données ; Image de soi, déviation
  hédonique, 237, 249
  dans la passation d'un test, 130, 131
  raciale, 130
  sexuelle, 117
  de test, 106-108, 130, 131, 444
Différences culturelles, 132, 133
  client-thérapeute, 463
Différences ethniques, 122
  difficultés de comparaisons des, 125, 128-130
Différences selon les genres et estime de soi, 290, 291
Différences entre les groupes (stratégies de recherche), 126, 127
  biologie dans les, 130
  dans l'estime de soi, 290, 291
  étude des, 104, 105
  évaluation des traits dans, 131
  interprétation des, 130
  perspectives des, 395-399
  variables confondues, 128
Différences individuelles, 121, 471, *voir aussi* Approche nomothétique
Différences nationales, 434-442
  variations génétiques versus pratiques culturelles dans, 435
Différences raciales, 122, 139, 381, 392-399
  dans le développement de la personnalité, 362
  difficultés de comparaison dans les, 124, 130
  dans l'estime de soi, 290
  dans les maladies cardiovasculaires, 275
  dans les stratégies de reproduction, 397
Différences selon les sexes, 108-122, 340, 381, 395-399, 451, 455, *voir aussi* Genre, différences de
  dans l'affectivité, 115
  dans l'agressivité, 116, 397
  dans les aptitudes intellectuelles, 117-119
  biologie versus culture dans, 122
  dans le choix de carrière, 230
  – et l'efficacité personnelle, 408
  dans le comportement altruiste, 114, 115
  dans le comportement sexuel, 396
  dans le conformisme, 117
  croyances culturelles à propos des, 119
  déterminants culturels dans, versus différences biologiques, 108, 109
  dans le développement
  – moral, 113, 451
  – de la personnalité, 362
  dans l'empathie, 115
  dans l'estime de soi, 287
  étendue des, 120, 121
  dans les évaluations de la personnalité, 109-111
  évaluations des traits dans la recherche sur les, 121
  dans l'individualité, 111-114
  dans les itinéraires professionnels et l'éducation, 407
  dans le jugement moral, 113, 451
  dans les liens sociaux, 111-114
  dans les maladies cardiovasculaires, 275
  dans les mécanismes de défense, 202
  dans le motif de pouvoir, 244
  dans le motif de réussite, 230-235
  dans la névrose, 120
  dans la perception sociale, 115
  dans l'usage de l'aide sociale, 115
  validité de la recherche sur les, 122

Différenciation
  cognitive, 409, 430
  culturelle, loi de, 436
Dimension pensée-sentiment, 98, 99
  dans les couples, 417
  des travailleurs, 413
Dimension sensation-intuition, 98
  dans les couples, 417
  des travailleurs, 413
Discours, parties du, 42
Dispositions personnelles, 81
Dissociation, 194, 216
  dans l'hypnose, 207
Distanciation, 262
Divorce
  effets contraires sur les enfants, 420
  risque de, études génétiques sur le, 418
Domination, 398, 399
Données, méthodes de recueil des, 161-167
  biographies, négociées, 166
  méthode de comparaison de données [Q-sort], 165
  méthode de confrontation avec soi-même, 166
  méthode nominale, 165
  techniques d'entretien, 165
  test de Répertoire de Construction de Rôle, 162
Dopamine, 374
Dossier « dormant dans les tiroirs », 269, 282
Douleur, hypnose dans le traitement de la, 208
Dynamique de la personnalité, 25, 26, 178-180, 470, 472, 473

Échantillonnage, 127
  adéquation d', 128
Échec, 237, 319, *voir aussi* Motif de la peur de réussir
Échelle des Affects Négatifs, 389
Échelle des Affects Positifs, 389
Échelle d'Alexithymie de Toronto, 264
Échelle d'Autogouvernement, 293, 294
Échelle d'estimation, 161
Échelle d'Estimation du Rééquilibre Social, 254
Échelle Interpersonnelle d'Adjectifs, **différences selon le sexe sur, 110, 111**
Éducation, 404-407, *voir aussi* Étudiants
  de collège
  et caractère, 387
  et changement dans la personnalité, 343
  humaniste, 405, 406
  personnalité dans, 405-407
Effet
  Barnum, 15, 28
  principal, 236, 248
  – dans les expérimentations (stratégie de recherche), 236
  de situation, 52
  – différences selon le sexe, 116
Efficacité personnelle, 258, 311-313, 323, 346, 356, 369, 414, 417
  et choix de carrière, 408
  – différences selon le sexe dans, 408
  et comportement sain, 271, 272
  et comportement universitaire, 312
  effets sains de l', 311
  et identité ethnique, 444
  et immunité, 271, 272
  et réussite éducative, 406, 406
Efficacité politique, 421
Efforts personnels, 309, 323
  et événements de la vie, 309
Électroencéphalogrammes (EEG), 371, 373, 386
Émotions, 309, 373, 374, 387-393, 472, *voir aussi* Affectivité ; Colère ; Angoisse ; Empathie
  centrées sur soi-même, 302
  et cerveau, 388
  différences selon le sexe dans les, 115
  études transculturelles des, 392, 393
  expressions faciales des, 391-393
  fonction des, 387, 388
  et maladie, 264, 265
  modèle des, 389
  négatives, 274, 388, 389
  positives, 388, 389
  présentes versus troubles forcés, 306
  et réaction cardiovasculaire, 275
  et santé, 271
  suppression des, 265, 274
  – et cancer, 278, 279
Empathie, 142, 358
  différences selon le sexe dans, 115
Endurcissement, 267, 271, 282
Enfance. *Voir* Petite enfance
Enfant, *voir aussi* Violence à enfant ; Petit enfant ; Développement de l'enfant unique, 436
Engagement
  à long terme (représentation du succès), 228
  parental, 396, 400
Enquête d'Activité de Jenkins (EAJ) [JAS], 273
Enquête sur les Sentiments, les Réactions et les Convictions (ESRC) [FRBS], 320
Entretien, technique d', 165
Équilibre, 123, 124, 448
Erikson, Erik, 5, 153, 154, 171, 220, 351-353, 360, 403, 404
Eros, 415, 416
Erreurs
  imprévue (hasard), 65
  systématiques, 65
Estimation
  primaire, 255, 282
  secondaire, 255, 282
  – traits, 72
  du stress, 255
Estime de soi, 112, 237, 238, 287-291, 295, 319, 323, 405, 413
  basse, 289
  bénéfices de, 288-290
  défense de, 289
  différences
  – selon le genre dans, 290, 291
  – entre groupes dans, 290, 291
  – d'ordre racial dans, 290
  évaluation de, 147
  et façons d'aimer, 415
  haute, 288, 289
  et identité ethnique, 444
  maintien de, 288
  et perception de la personne, 54
  et réussite, 288
  et santé mentale, 288
Éthique protestante du travail, 276, 411, 412
  différences culturelles dans, 437
Ethnie, 125, 142, 442, 465
Ethnocentrisme culturel, 133
Étrangeté, procédure de situation d', 354, 365, 386, 438
Étude de Guidance de Berkeley, 342
Études de cas, 148, 149, 174
  analyse d', 148
  cliniques, 148, 149
Études de la salle d'attente, 278
Études transculturelles de l'attachement, 356
Étudiants de collèges, première année, 405
Évaluation(s)
  bidimensionnelles, 64
  bipolaires, 64
  comportementale, 166-167
  multidimensionnelles, 64
  par les pairs, 65
  qualitative, 12
  quantitative, 12, 64
  unipolaires, 64
Évaluation de la personnalité, 12-16, *voir aussi* Évaluation(s) ; Psychométrie
  différences selon le sexe dans les, 109-111
  erreurs dans, 64-66
  fidélité dans, 13
  rôle de la théorie dans, 62-66
  types d', 12-13
  validité dans, 13

Événements
  cohorte d', 333
  – et changement dans la personnalité, 342
  – et efforts personnels, 309
  – et risque de maladie, 265
  de l'ordre de la perte, 260
  représentant un défi, 260
  stressants, 260, 410
  traumatiques, 253, 263
  – et estime de soi, 302
  de la vie, 306
Évitement, 258, 262
  de la douleur, 374
  des mathématiques, 406
Excitation, 373
  transfert d', 373, 401
Exemplaires, catégories, 48
Exner, système d', 198
Expérience
  intime, 24
  – étude de, 7
  sociale, et interprétation des expressions, 393
  subjective, 24
  submergeante, 321
  de substitution, 313
Expérimentation véritable, 184, 216
Expression faciale de l'émotion, 391-393
  artificielle, 393
  universalité de, 392, 393
Extraits saillants, 157
Extraversion, 37, 46, 51, 55, 85-87, 94, 95, 97, 99, 135, 357, 370-373, 387, 400, 458, 481, 482
  et autogouvernement, 294
  et choix de carrière, 413
  physiologie de l', 81, 370, 371
Eysenck, Hans, 8, 10, 94, 212, 370, 371, 428
  modèle aux Trois Facteurs. *Voir* Trois Facteurs, modèle aux

Façons d'aimer, 415-417
  et estime de soi, 415
  et religion, 415
Facteurs, 81
Facteurs de stress, 252, 282
  du milieu, 252, 283
  au quotidien, 254
Falsifiabilité, 20, 28, 29
Famille
  dans le développement de la personnalité, 356-358
  effets du milieu de la, 381, 382
Féminismes et science, 16
Féminité, 456-458, 460, *voir aussi* Rôle(s) selon le sexe

Fiabilité
  du codage dans les tests projectifs, 223, 224
  entre codeurs, 224, 248
  interitem, 224
  de l'interprétation subjective (stratégie de recherche), 168, 169
  des tests projectifs, 223, 224
  versus large spectre, 57
Fidélité, 13, 28, 74, 168
  amélioration de, 13, 14
  évaluation de, 13, 14
  par forme alternée, 14, 28
  par forme parallèle, 13, 28, 224
  répartition par moitiés, 14, 28
  sexuelle, 396, 397
Fixation, 183, 184, 216
Foi religieuse, 428
  et façons d'aimer, 415
Fonctions psychologiques, 98
Formation de réaction, 200
Formulaire de Recherche sur la Personnalité (FRP) [PRF], 241
Freud, Sigmund, 149-153, 167, 168, 181, 195, 200, 209, 210, 349, 450, 451
Fusion (confusion), 142
  des variables, 105, 128, 316, 462
  variables confondues, 435

Gandhi, Mahatma (psycho-histoire), 154
Génération, 352, 361
Génétique comportementale, 375, 400
Genre, 109, 142, 449-462, 465
  et culture, 450, 451
  différences de. *Voir* Différences selon les sexes
  théorie de schéma de, 458, 459, 465
  versus sexe, 109
Golden Rule Agreement, 130, 131
Gratification différée, 349
Gray, modèle de, 372, 373
Groupe
  différence entre le groupe. *Voir* Différences entre les groupes
  externe, 441
  interne, 441
  normes du, dans l'interprétation de la personnalité, 105-108
  similarités de, 106
Guide personnel, 304-307, 323, 347
  forcé, 305
  idéal, 306
  moral, 306

Halo, effet de, 43, 68
Hasard, erreur due au, 65

Hérédité, 370, 375, 377
  dans le développement, 473
  et environnement, 381-383
  études de jumeaux sur, 375
  fausses conceptions sur, 377, 381
  dans la personnalité (stratégies de recherche), 378-380
  et personnalité, 375-383
Héritage, 375, 400
  des attitudes, 376
Hippocrate, 367, 368
Hispaniques américains, 123, 124, 139, 440
Histoires de vie, 301, 302
Homogamie, 342
Horloge sociale, 344
Hormones, 245, 276, 369
Hostilité, 274
Humeur(s)
  négative, 389
  positive, 389
  théorie des, 368
Hypertension, 274, 275
Hypnose, 203-209
  changements cognitifs dans l', 204
  étude expérimentale de, 187
  dans les études expérimentales de la psychanalyse, 208, 209
  modèles d', 206-208
  et retour de la mémoire, 204, 205
  sensibilité à, 205, 206
  dans le traitement clinique de la douleur, 208
Hypnotiques, régression de l'âge, 204, 205, 216
Hypochondrie, désordres du type, 264
Hypothèse, 2, 7, 8, 18, 28
  de frustration-agressivité, 78

Identification, 428
Identité, 352, 358, 359, 364
  confusion d', 358
  contexte social de l', 360
  diffuse, 359, 364
  ethnique, 444-446, 449, 465
  foreclose, 359, 364
  réussie, 359, 364
Idiocentrisme, 138, 142
Illusions personnelles, 289
Image de soi, déviation de l', 54
Images sexuelles, dans la publicité, 184
Immunité
  et efficacité personnelle, 271, 272
  et stress, 265
Imprégnation, 354
Impulsivité, 350, 372, 385
Incertitude, besoin d', 229
Inceste, 210, 211

Inconscient, 182-195, 216
cognitif, 192-195, 216
dynamique, 192, 194, 216
et enfance, 183, 184
Indicateur de Type Myers-Briggs (ITMB) [MBTI], 98, 101, 191, 239, 411
différences selon le sexe dans l', 110
dans les études transculturelles, 135, 136
Indifférentié, 456-458
Individualisme, 137-139, 439-441, 449, 451
Individualiste, 465
Individualité, 111, 142
contexte culturel de, 439-442
différences selon le sexe dans, 111-114
Influence, 243
Inhibition, 385
à agir, 244
Initiative, 352
Intégration cognitive, 409, 431
Intelligence, 91, 375, 404, 405, 431, *voir aussi* Aptitudes intellectuelles
caractère hérité de, 375, *voir aussi* Hérédité
différences entre les groupes dans, 139
influence de la culture sur le développement, 436, 437
de mathématique, 404, 405
modèles de, 404, 405
multiple, 404
tests d', et différences entre les groupes, 106
verbale, 404, 405
Interaction, 78, 79, 101
effet d', 248
– dans les expérimentations (stratégie de recherche), 236
parents-enfants, 354, 356, 357, 384-386
– études longitudinales des, 357
– études rétrospectives, 357
Intérêts esthétiques, 458
Interprétation des causes, 11
Interview directive, 273
Intimité (relations d'), 352, 353
Introjection, 428
Introversion, 55, 97, 99, 266, 370-373
physiologie dans, 371
Introversion-extraversion, dimension de, 97, 98,
dans les couples, 417
des individus au travail, 413
Intuition [insight], 98, 212, 216
Inventaire de Dépistage Psychologique, 443
Inventaire des Mécanismes de Défense (IMD), 201, 202
différences d'origine raciale à l', 123
validité de l', 202
Inventaire Multiphasique de Personnalité du Minnesota [MMPI], 277, 310
différences selon la race sur l', 123
Inventaire d'Orientation Personnelle (IOP) [POI], 320
Inventaire de Personnalité d'Eysenck, 94, 99, 198, 266
scores des patients cancéreux sur l', 277
Inventaire de Personnalité NEO (NEO-PI), 85, 86, 91, 99, 101, 458, 481
Inventaire des Préférences en matière de Vocation, 410
Inventaire Psychologique de Californie, 376
Inventaire des Rôles Sexuels de Bem (IRSB) [BSRI], 110, 203, 234, 454, 456-458
Itinéraires professionnels et éducation, 407
différences selon le sexe dans, 407

Japon, relations de dépendance au, 438
Jeux de patience, classe de, 407, 430
Jibun (soi), 440
Jugement moral, 346, 347
différences selon le sexe dans, 117, 451
Jumeaux
dizygotes, 378
études sur les, 375, 378-380, 400
fraternels, 378
héritabilité chez les, 379
monozygotes, 378
parents de, 383
vrais, 378
Jung, Carl, 97, 299, 368, 413

Kelly, George, 162, 300, 302, 409
Kibboutz, 420, 442

Langage, 434
et description de la personnalité, 36, 37, 42, 43
différences de, 441
procédures de, 207, 208
de tous les jours, 36, 38, 470
– dans l'approche par les traits, 80
Layman, théorie (implicite) de la personnalité, 45-47
Lazarus, modèle d'estimation du stress de, 255, 256
Leaders politiques et motifs, 423
Lettres de Jenny, 72, 146, 158
Levinson, modèle des cycles de vie. *Voir* Vie, modèles des cycles
Libéralisme, 421
Libido, 210, 216
Libre arbitre, 23, 24, 28
Lien affectif, 355
Lieu de causalité, 237, 249, *voir aussi* Lieu de contrôle
et comportement sain, 271
Lieu de contrôle
externe, 237, 249, 407
interne, 237, 249, 271, 407, 411
Logique, 8
intersituationnelle, 75, 76, 102
Ludus, 415, 416
Luther, Martin (psycho-histoire), 154

Maladie
et affectivité, 264
et affrontement, 266
cardiovasculaire
– différence selon la race dans, 275
– différence selon le sexe dans les, 275
– réduction du risque de, 279
coronarienne et Type A de personnalité, 272-274
effets des motivations sur, 245, 246
et événements de la vie, 265
et stress, 253
Mania, 415, 416
Mariage, 415-420, *voir aussi* Bonheur conjugal
et continuité dans la personnalité, 341
différences culturelles dans, 456
et identité, 360
modèle de rôle duel du, 419
Masculinité, 456-458, 460
Maslow, Abraham, 170, 171, 320, 321
Maternage, 398
Mauvais caractère, 340, 342
Mécanique, intérêt pour la, 458
Mécanismes de défense, 199-203, 213, 216, 257
différences selon le sexe dans les, 202
études expérimentales des, 203
évaluation par questionnaires, 202, 203
– externes, 202
– internes, 202
évaluation par tests projectifs, 201
Mémoire
autobiographique, 301, 302, 323
à court terme, 192
dissociée, 194
retour de, 205
et violence sexuelle, 205
Mesure. *Voir* Évaluation(s)
Méta-analyse, 109, 142, 283
stratégies de recherche, 268-270
Métatraits, 77
Méthode
expérimentale, 184, 185, 236
hypothético-déductive, 19, 20, 28
nominale, 164, 174, 335

Méthode *(suite)*
de recherche
– diversité des (stratégies de recherche), 452, 453
– empirique, 2
– féministe, 452
– rétrospective, 337
de répartition de données [Q-sort method], 164, 174, 335, 349, 350, 365
scientifique, 2, 7-17, 28, 168
– limites de, 2
Mexicains américains, 443
Micro-analyse, 316, 323
Milieu, 61, 62
dans le développement de la personnalité, 381-383
Milieu de vie, crise de, 361
Mischel Walter, 73, 75, 77, 78
Modèle
d'acculturation « meltingpot », 447
à Cinq Facteurs, 84-87, 90, 91, 100, 102, *voir aussi* Cinq Grands facteurs de personnalité
circumplex, 96, 97, 102, 483
congruent, 410, 411, 431
des cycles de la vie. *Voir* Vie, modèle des cycles
de déficit féminin, 231
interpersonnel
– du trait, 95-97
– des traits, 411
du motif de conquistador, 243, 244
de rôle social, 455, 465
aux Seize Facteurs de Cattell. *Voir* Seize Facteurs de Personnalité de Cattell
aux Trois facteurs. *Voir* Trois facteurs, modèle aux
Moi, 200, 301, 349, 369, 439
force du, 120, 349, 352
unité du, 362
Moment, effet du, 332, 338, 364
Mona Lisa, 150, 152
Moratoire, 359, 365
Mort, 362
Motif, 220, 262, *voir aussi* Motivation
d'attachement, 226, 249, *voir aussi* Motivation d'attachement
– et rôles selon le sexe, 235
codage, 160, 161, 222
du leadership, profil du, 244
modification de, 247
de la peur de réussir, 231-235
de pouvoir, 242-245, 249, 411, 412, 463, *voir aussi* Motivation au pouvoir
– comportements caractéristiques de, 242-244
– évaluations de, 242
de proximité, 249, *voir aussi* Motivation à la proximité
– à l'âge adulte, 361
de réussite, 228, 249, 411-413
– différences selon le sexe dans le, 230-235
– et rôles selon le sexe dans, 233, 235
– variation dans le, 235
validation de la cotation de, 222
Motivation, 160, 219, 249, 309, 403
analyse de, 161
d'attachement, 226, *voir aussi* Motif d'attachement
– effets physiologiques du, 245, 246
effets physiologiques de la, 245-247
externe, 241, 242
et générativité, 361
inconsciente, 183-185
– étude expérimentale de la, 185, 188-190
– modèle psychanalytique de la, 188-190
intensité de, 220
interne, 239-242, 249
et narcissisme, 227
au pouvoir, 411-413, *voir aussi* Motif de pouvoir
– et choix de carrière, 244, 245
– différences selon le sexe dans, 244
– effets physiologiques de, 245
– et système immunitaire, 267
à la proximité, 227, 228, *voir aussi* Motif de proximité
– et bien-être, 227, 228
de réussite, 228-242, 411-413, 440, 441, *voir aussi* Motif de réussite
– et besoin d'incertitude, 229
– et choix de carrière, 230
– et choix de tâches, 229
– comportements caractéristiques du, 228-230
– et prise de risque, 229
sexuelle, 184, 185, 210
théorie de la, 179
Multiculturalisme, 447
Multitraits-multiméthode, matrice (stratégies de recherche), 88, 89
Murray, Henry, 159, 160, 198, 220, 221
Myers-Briggs. *Voir* **Indicateur de Type Myers-Briggs [MBTI]**

Naissance, cohorte de, 333
Narcissisme, 227
Neurologie
dans la personnalité, 22, 23, 59, 60
et personnalité, 368, 369, 372, 373
Neurotransmetteurs, 368, 369, 374, 385
Névrose, 37, 51, 85, 86, 90, 94, 95, 120, 135, 198, 266, 357, 370, 371, 376, 387, 400, 414, 418, 458, 481, 482, *voir aussi* Stabilité affective
différences selon le sexe dans, 120
et événements contraires de la vie, 266
Niveau d'activité, 387
Noradrénaline, 374, 385
Normes, 105, 106, 142

Objectifs, 309, 318
mise en place des, 303
recherche des, 52
de la vie, 307
Objectivité, manque de, 168
dans la recherche sur la personnalité, 16, 17
Objet, relations d', 201, 217
Observation, 7, 18
comportementale, 65
interprétations multiples d' (stratégies de recherche), 9
des relations de cause à effet (stratégies de recherche), 315-317
Œdipe, complexe d', 183
Optimisme, 271
Ordre de naissance, 306, 358
et différences de comportement parental, 383
Organisation, efficacité dans l', 413
Orientation religieuse
extrinsèque, 424, 425, 431
intrinsèque, 424, 425, 431
– et préjugé, 425
Orientation de rôle selon le sexe, 454-458, 465
différences en rapport avec, 457
évaluation de l', 459
et peur de réussir, 461
Ouverture à l'expérience, 37, 46, 51, 85, 86, 90, 357, 458, 481, 482
et comportements politiques, 420

Paradigme, 3, 4, 8, 10, 20, 21, 28
d'Asch, 117
Paradoxe
logique, 75, 76, 102
du soi-parmi-d'autres, 298, 301
Parents (être), 418-420, ***voir aussi*** **Comportement parental**
autorité dans le fait, 419
collectifs, 420
exigences du fait, 419
de jumeaux, 383
et ordre de naissance, 383
perspective d'évolution dans le fait, 397

Parents-enfants, relations. *Voir* Interactions parents-enfants
Participation politique, 421
Patriarcat, 214
Pénis, envie du, 210
Pensée, 98
Perception
  de la personnalité, 43-54, 148, *voir aussi* Traits, inférences des
  – précision du stéréotype, 49
  de la personne, 49, 54
  sociale, différences selon le sexe dans, 115
Perception subliminale, 185, 188-190, 195, 217
Performance
  réalisation de, 313
  unique (représentation de réussite), 228
Personnalité(s), 1, 28
  avenir de la, 476
  changement dans la, 332, 341, 342
  coefficient de, 74, 101
  implications politiques de la, 474
  multiples, 298
  – troubles des, 439
  prédisposée au cancer, 276-279
  – études prospectives de la, 278, 279
  processus de la, 121, 172
  profil de, 92, 93
  recherche de la, en tant que science, 468, 469
Personnologie, 147, 174, 220
Persuasion verbale, 313
Pessimisme. *Voir* Optimisme
Petit enfant, attachement du, 353, *voir aussi* Attachement
  anxieux-évitant, 354
  anxieux-résistant, 354
  impact sur le développement ultérieur, 355, 356
  de manière sûre, 354
Petite enfance
  dans le caractère, 384-386
  dans le développement de la personnalité, 353-356
  dans l'efficacité personnelle, 313, 356
Peur, 384
  de réussir, 249, 405, 461
  – motif de, 231-235
Phase
  anale, 184, 210, 217
  œdipienne, 210, 217
  orale, 183, 210, 217
  phallique, 183, 184
Phénoménologie, 61, 68
Physiologie
  dans le développement, 473
  effets de motivation sur la, 245-247
  dans la personnalité, 22, 23
Pic d'expérience, 321, 323
Placebo, 186, 217
Point de vue téléologique, 24
Politique et identité, 360
Positivisme logique, 18, 19, 28
Possibilité de généralisation
  manque de, 168, 169
  résultats (stratégies de recherche), 426, 427
Pouvoir, motivation au, 160, 223, 224, *voir aussi* Motif de pouvoir
Pragma, 415, 416
Préconscient, 183, 192, 217
Prédiction, 11
  manque de valeur prédictive, 168
  à variation multiple, 94, 102
Préjugé, 425
  homosexuel, 425
  racial, 425
Président des États-Unis
  analyse des motifs des, 160, 161, 243, 423
  prédiction du comportement des, 422, 423
Pression extérieure, 221
Pression sanguine, 274, *voir aussi* Hypertension
Prétentions, 288
Procédure en double aveugle, 187, 217
Processus
  approche du, 59
  d'information, 193, 195
  du jugement, 314
  primaire, 195, 217
  secondaire, 196, 217
Processus cognitifs, 472
Procrastination, 319
Profil de personnalité, 92, 93
Projection, 200
Projets personnels, 309, 310, 324, *voir aussi* Guide personnel
  et évaluation des traits, 310
Promiscuité, 397
Prototypes, 48-50, 68
  dans l'évaluation, 50
Pseudo-science, 6
Pseudo-souvenirs, 205, 217
Psychanalyse, 5, 6, 149-151, 181, 217, *voir aussi* Théorie psychanalytique
  efficacité de, 213
  études expérimentales sur la, 208, 209
Psychobiographie, 150-156, 174
  dimension temporelle dans la, 172
  limite de la, 155, 156
  psychanalytique, 150-154
  – critique de la, 151
Psychodynamique, 181, 217
Psycho-histoire, 153, 154, 174
Psychologie
  clinique, 4-6, 28
  cognitive, 297
  corrélationnelle, 10, 11, 28
  culturelle, 434, 465
  de l'évolution, 394
  expérimentale, 10-12, 28
  scientifique, 10-12
  sociale, 44, 45, 441
  transculturelle, 433, 465
  universitaire, 5, 6, 10, 28
Psychométrie, 12, 29
Psychoneuro-immunologie, 280, 283
Psychose, 94, 95, 135, 370, 372
  et foi religieuse, 428
Psychosomatique, 264
Psychothérapie, 356
  et différences culturelles, 463
  efficacité de la, 212-214, 263
  et ethnie, 443, 444
  et réduction du risque de cancer, 279
Pulsion, 182, 369

Questionnaire des Attributs Personnels, 458
Questionnaire dans l'estimation des mécanismes de défense, 202, *voir aussi* Auto-évaluations
Questionnaire de Personnalité d'Eysenck, 132
  dans les études transculturelles, 135
Questionnaire de Personnalité Multidimensionnelle, 376
Questionnaire de Personnalité Tridimensionnelle, 374

Race, 125, 142, 442, 465
  et santé mentale, 443, 444
  en tant que catégorie sociale, 443
Raisonnement circulaire, 73, 102
Rapport de données, déviation dans le, 205
Rationalisation, 200
Réaction cardiovasculaire à l'émotion, 274, 275
Réactions affectives, 390, *voir aussi* Affectivité
Réalisme, 60, 68, *voir aussi* Réductionnisme
Recherche clinique, 5
Recherche longitudinale, 329, 331, 332
  analyse de données dans, 334-336
  avantage de (stratégies de recherche), 338, 339
  effets de l'âge dans, 332
  effets de cohorte dans, 333, 334
  effets du moment dans, 332
  schémas, 331, 365

Recherche de nouveauté, 374
Recherche rétrospective, méthode, 337
Recherche transculturelle, 133
Récompense, *voir aussi* Stimulation externe
  dépendance à la, 374
  mécanisme de, 372
Reconstruction des événements, 153
Recyclage des données, 336
Réductionnisme, 22, 23, 29, 153, *voir aussi* Réalisme
Réévaluation, 255, 283
Refoulement, 183, 200, 217
Règles de manifestations (des émotions), 393, 401
Régression, 200
Relations amoureuses, *voir aussi* Couples
  angoissé-ambivalent, 416
  et autogouvernement, 294
  évitant, 416
  de sécurité, 416
  types de, 415, 416
Relations de cause à effet, observation de (stratégies de recherche), 315, 317
Relations de dépendance, 438, 439
Relations homosexuelles, 417
Religion, 263, 362, 424, 425, 428
  différences culturelles dans la pratique de, 437
  comme fin, 428
  comme moyen, 428
  orientations de la, 428, 428
  comme quête, 428
  dans la vieillesse, 429
REM, sommeil, 196, 197
REP test. *Voir* Test du Répertoire de Construction de Rôle (RCR)
Réponse par la lutte ou par la fuite, 264, 274, 395
Représentations orales, dans le test de Rorschach, 201
Réussite, 445, 461, *voir aussi* Motif de réussite ; Test de performance
  attributions du, 237-239, *voir aussi* Peur de réussir
  chez les femmes, sous-estimation de, 461
  motivation de, 160, 223, 225
  et ordre de naissance, 358
  représentation, 228
Rêves, 195-198
  approche psychologique des, 195-197
  archétypaux, 198
  contenu
  – latent des, 195
  – **manifeste des, 195**
  interprétation des, 5, 197
  rappel des, 198
  théorie freudienne des, 195
Risque, prise de, 229
Rogers, Carl, 61, 299, 320, 495
Rôle(s) selon le sexe, 454, 465, *voir aussi* Orientation de rôle selon le sexe
  attentes, 454
  conflit de, 234
  contexte culturel de, 462, 463
  et motif de la peur de réussir, 233, 234
  et motivation, 234
  et santé mentale, 460
Rorschach, test des taches d'encre de, 198, 199, 221, 220
  des criminels de guerre de Nuremberg, 201, 423
  disparités raciales dans le, 123
  représentations orales dans le, 201
Rotation factorielle, 481-484

Sanction, mécanisme de, 372
Santé, 389
  et affectivité, 263, 264, 281
  et culture, 276
  effets des motivations sur, 245, 246
  et événements de la vie, 265
  mentale, 120, 298, 345, 355, 356
  – et caractère, 387
  – et race, 443, 444
  – et rôle selon le sexe, 460
Satisfaction dans la vie et travail, 413-415
Savoir
  déclaratif, 192
  procédural, 192
Savoir personnel, 294-296
  relatif à l'expérience, 303
Scepticisme scientifique, 168
Schémas, 458, 459
  longitudinal, 365
  – simple, 339
  en panels, 339
  de recherche transversaux, 331, 339, 365
Schizophrénie, 188, 197, 369, 372, 381
Science
  des normes, 3
  philosophie de la, 17-21
Score véritable, 65
Scripts interpersonnels, 298
Séduction, théorie de la, 211, 217
Seize Facteurs de Personnalité de Cattell, 91
  différences selon le sexe dans, 109, 110
  dans les études transculturelles, 135
  héritabilités des facteurs, 91-94, 370, 371
Sélection naturelle, 393, 394
Sensation, 98
  chercheurs de, 385, 391, 400
Sensibilisation, principe de, 412, 431
Sentiment, 98
Séparation. *Voir* Autonomie-
Sérotonine, 369, 374
Sexe, 109, 142, 394, 398
  versus genre, 109
Sexualité, 209-212
  infantile, théorie de Freud sur, 209-211
Signes sociaux, 292
Signification statistique, 40, 334
Silverman, technique de, 188-190
Simpatia, 124
Situation, 61, 62, 75-80, 171, 344, *voir aussi* Effet de situation
  faible, 79, 102
  forte, 79, 102
  théorie de la, 179
Situation-trait, interaction, *voir aussi* Interaction ; Situation forte ; Effet de situation
  dans la continuité de la personnalité, 341
  différences selon le sexe dans, 202
Skinner, B. F., 18, 166, 167
Sociabilité, 387, 435
Soi(s), 286
  complexe, 300, 301
  idéal, 304, 305, 324, 347
  intime, 295, 296
  – conscience du, 295, 296, 323
  moral, 304, 305, 347
  possibles, 307, 308, 324
  réel, 304, 305, 324
  social, 298, 320, 324
  transitoire, 300
  unifié, 299, 300
  vrai, 320, 324
Soi, 286, 299, 300, 324, 417
  concept du, 296-301, 323, 328
  concept et identité ethnique, 444
  observation de, 292, 314
  perception de, 291
  présentation de, 291, 292, 323
  réalisation du, 171, 286, 320, 321, 324
  reconnaissance de, 285
  stratégie d'affrontement centrée sur, 263
  – régulation de, 314, 315, 318, 323, 385
Soutien social, 258, 283
  différences selon le sexe dans, 258, 259
Souvenirs
  enfance, 355
  faux. *Voir* Pseudo-souvenirs
  précoces, 301, 305, 309, 355
Spectre large versus fiabilité, 57
Stabilité, 237, 249
  affective, 46, *voir aussi* Névrose
  – évaluation, 371
  de la personnalité. *Voir* Continuité dans la personnalité
  temporelle, 75

des psychosociaux, 351, 365
ndard d'excellence (représentation de réussite), 228
ut de l'identité
valuations du, 359
aradigme, 359
ut socio-économique, 128, 142, 448
réotypes, 47, 48, 125
précision du, 50, 68
nulations externes, 239, 242, 249
ge, 415, 416
tégies d'affrontement
entrées sur soi, 263
ognitive, 263
tégies de recherche
vantages de la recherche longitudinale, 338, 339
aractère généralisé des résultats, 426, 427
oefficient de corrélation (*r*), 39-41
lifférences entre groupes, 126, 127
liversité des méthodes, 452, 453
ffets de l'attente, 186, 187
ffets d'interaction dans les expérimentations, 236
ffets principaux dans les expérimentations, 236
iabilité de l'interprétation subjective, 169
génétique versus effets du milieu, 378-380
iérédité dans la personnalité, 378-380
natrice multitrait-multiméthode, 88, 89
néta-analyse, 268-270
bservation, interprétations multiples, 9
lans la personnalité, 474, 475
elations d'observation de cause à effet, 315-317
tégies de reproduction, 396, 401
ess, 252-256, 275, 283, 389, *voir aussi* Facteurs de stress
ppréciation du, modèle de Lazarus, 255, 256
et événements traumatiques, 253
ormone de (cortisol), 385, 386
et immunité, 265, 280
et maladie, 253
– infectieuse, 265
du milieu, 253, 254
psychologique, 255, 283
rapport stress-maladie, 265, 266
relié au travail, 414
syndrome du stress lié au pouvoir, 245, 249
oop, tâche de, 207
ucture du facteur, 132, 135
comparaison transculturelle, 135
bjectivité, 168
Sublimation, 209, 217
Surmoi, 200
contrôle du, 370
Survie du plus adapté, 394
Syndrome d'Adaptation Générale, 264, 265, 283
Système d'Activation du Comportement (SAC). *Voir Behavioral Activation System*
Système endocrine, 369
Système d'Exner, 198
Système immunitaire, 245
et motivation, 246
et personnalité, 279-281
et stress, 280
Système d'Inhibition du Comportement (SIC). *Voir Behavioral Inhibition System*

Tabagisme, 440
Tâche de vie, 308, 309, 324
difficulté de la, 229
sélection de la, 229
sociales, nature multiple des, 429
Tachistoscope, 185, 188, 217
Talent(s), 192
social, 405, 407
Techniques d'affrontement, 258-263, 414, 460
active-cognitive, 259, 260
active-comportementale, 259, 260
amélioration des, 263
efficacité des, 260-263
évitement, 259, 260
Témoignage oculaire, 205
Tendance à la confirmation, 16, 29
Test, *voir aussi* Fidélité par formes parallèles
déviation de, 106-108, 130, 444
validité de, 131, 143
Test d'Aperception Thématique (TAT), 112, 160, 198, 199, 201-203, 220, 223
Test d'Attitudes Alimentaires, 310
Test du Répertoire de Construction de Rôle (RCR) [REP], 162, 163, 174
Testostérone, 369
Tests objectifs, 225
Tests de performance, 106
Tests projectifs, 38, 198, 199, 213, 217, *voir aussi* Rorschach ; Test d'Aperception Thématique
dans l'évaluation des mécanismes de défense, 201
fiabilité, 199
– du codage des, 223, 224
validité des, 199
Thème, 221, 249
Théorie(s), 3, 8, 19, 29
de besoins-pression extérieure, 221, 249
biosociale, 374, 375
des catastrophes, 363
cognitive de l'apprentissage social, 312
constructiviste de la personnalité, 300
du développement du moi, 349-353
– stades de Loevinger, 350, 351
– théorie psychosociale d'Erikson, 351-353
du développement de la personnalité. *Voir* Développement de la personnalité
des écarts, 305, 307
des humeurs, 368
implicite de la personnalité, 45-47, 69, 159
psychanalytique, 63, 179, 450, 451
– problèmes culturels dans la, 214, *voir aussi* Psychanalyse
psychodynamique. *Voir* Théorie psychanalytique
psychologiques, critiques féministes, 450
psychosociale, 351-353
dans la recherche, 82, 83
rôle dans la description de la personnalité, 62, 63
– critiques de la, 73-82
rôle dans l'évaluation de la personnalité, 62-66
du script (de l'écrit), 156, 157, 298, 422
de la séduction, 211, 217
du soi cognitive et empirique, 302
des stades du développement de la personnalité, 346-349
structurale, 200
topique, 200
des traits, 63
Thérapeute-client, différences culturelles, 463
Thérapie. *Voir* Psychothérapie
Timidité, 340, 384, 385
Tracas, 291
quotidiens, 254
Tradition clinique. *Voir* Psychologie clinique
Traduction dans les tests de personnalité, 136, 137
Traduction en retour, 136, 143
Trait(s), 37, 47, 51, 53, 57, 69, 71, 102, **470, 471, *voir aussi* Métatraits ; Théorie des traits**
caractère de, 76, 77
centraux, 72, 102
et choix de carrière, 410, 411
comparaisons des modèles de, 99, 100

Trait(s) *(suite)*
corrélation trait-comportement, 74
évaluation des, 121, 131
exemples de, 82
expressifs, 458
– études transculturelles des, 462
comme facteurs descriptifs versus déterminants du comportement, 80
généraux, 75
globaux, 102
hérédité dans le développement du, 376
héritage, 375, 376
hiérarchie des, 57, 58
inférences des, 50, 51
influence du milieu sur l'héritabilité des, 377
influences biologiques sur, 370-375
interaction trait-situation. *Voir* Interaction
multiples et comportement, 74
pertinence des, 77, 102, *voir aussi* Caractère de trait
pratiques, 458
– études transculturelles des, 462
et projets personnels, 310
secondaires, 72
spécifiques, 77, 102
unique, 145, 146
usage spontané du langage des, 44
versus types, 56, 57, 63, 99
Transculturel, 133, 143
Travail, 408-415, *voir aussi* Choix de carrière ; Éthique protestante du travail
drogué du, 274, 414, 431
enthousiaste au, 414
éthique protestante du. *Voir* Éthique protestante du travail
et identité, 360
performance au, 412, 413
et personnalité dans l'enfance, 342
et satisfaction dans la vie, 413-415
Trois facteurs, modèle aux, 94, 95
base biologique du, 370-372
Troubles des personnalités multiples, 439
Type de personnalité
politique, 423
Type A, 272, 283, 337, 372
– caractéristiques du, 273
– cause du, 276
– évaluation du, 273
– et maladie cardiaque coronarienne, 272-274
Type C, 276, 277, 283
Types, 56, 63, 69
et efficacité de l'organisation, 413
versus traits, 56, 57, 63, 99

Unidimensionnel, 64, 69
Unipolaire, 64, 69
Unité, 352
Unités saillantes, 157

Valeur, 174
Valeurs sociales, dans la recherche sur la personnalité, 15-17
Validité, 13, 29
du codage des motifs, 222
concurrente, 15, 29
de construct, 15, 29
convergente, 66, 69, 89
évaluation de, 14, 15
de l'Inventaire des Mécanismes de Défense (IMD) [DMI], 202
prédictive, 15, 29
des tests, 131, 143
– dans les différences entre les groupes, 131, 132
– projectifs, 199
Valorisation, 166
Variable modératrice, 76, 102, 148, 174
Variation génétique, 435
Vie
changements relatifs aux événements de la, 253, 254
cours de la, 343
modèles des cycles de la, 347-349
Vie politique, 420-424
Vieillesse dans le développement de la personnalité, 361, 362
Vinci, Léonard de, 150-152
Viol, 396
Violence
à enfant, 351, 397, 419
sur épouse, 244
sexuelle, 211
– études sur la, 211, 212
– et retour de mémoire, 205
Voix, différences entre les groupes dans le fait d'entendre des, 124
Volonté, 303

Watson, John, 166

Zeigarnik, effet de, 229, 248
Zèle (industrie), 352, 355

La Personnalité

SUSAN C. CLONINGER

« La personnalité », traduit de l'américain, ouvrage de référence sur la question, aborde toutes les facettes de la **personnalité** : **sa description, sa dynamique, son développement**, à travers l'étude des groupes humains, de l'inconscient, de l'hypnose, des émotions, etc... Les modalités d'adaptation de l'individu à son environnement, l'influence de l'hérédité, du stress, le contexte culturel, la psychologie de l'enfant, de l'adolescent sont également traités.

La rédaction est toujours **claire et accessible**.

De plus, **chaque chapitre** se termine par **un résumé** qui récapitule les points les plus importants de l'exposé, qu'il faut absolument avoir retenus, **un glossaire** des termes nouveaux, une série de **10 questions** qui permettent au lecteur de s'auto-évaluer et à l'enseignant de tester les connaissances de l'étudiant, enfin par un encadré sur **les perspectives de la recherche** dans le domaine étudié.

- Au total :
  - 600 pages,
  - 14 chapitres, résumés en 200 points récapitulatifs,
  - 269 définitions,
  - 140 questions pour contrôler ses connaissances, réviser son examen de psychologie, et/ou préparer un cours,

qui font de ce livre **un outil indispensable pour l'enseignant et l'étudiant**.

L'auteur, Susan C. Cloninger, psychologue de renommée internationale, enseigne au Russell Sage College.
Alice Tibi, psychanalyste, docteur en lettres modernes et en psychologie, a traduit l'ouvrage.

Ce livre s'adresse aux étudiants en psychologie, aux psychologues, psychiatres, travailleurs sociaux et aux éducateurs.

9 782257 155290

FM 5529-99-III